الدكتور حجاج غانم

علم النفس التربوي

تحليل نظري وسيكومتري
لخمسة مقاييس في التربية العادية والخاصة

عالم الكتب

عِلم النّفسِ التّربَوى

تحليل نظرى وسيكومترى
لخمسة مقاييس فى التربية العادية والخاصة

الدكتور حجاج غانم
كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى
تخصص علم النفس التربوى

الطبعة الأولى
١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م

الناشر
عالم الكتب
٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة

عالم الكتب
نشر. توزيع . طباعة

- الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 3924626
فاكس : 002023939027

- المكتبة :
38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : 3926401 - 3959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

- الطبعة الأولى
1426 هـ -- 2005 م

- رقم الإيداع 9901 / 2005
- الترقيم الدولى I.S.B.N
977- 232–455 –5

- الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com
- البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

وَقُلْ رَّبِّ زِدْنِى عِلْماً

صدق الله العظيم

من الآية (١١٤) من سورة (طــــه)

إهـــداء

إلــى أغلى هديتين أنعم اللهُ عليَّ بهما

إلى ابنتي مريم

وابني مؤمــن

أهدي هذا الكتاب

مقدمة

يذخر علم النفس التربوى بالعديد من المتغيرات ذات الأهمية الحيوية في مجال التربية والتعليم وسلوكيات الفرد بصفة عامة ، ويضم الكتاب الحالى مجموعة من هذه المتغيرات وهي : اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد أو ما يطلق عليه مشكلة *ADHD* ، والكفاءة الذاتية *Self-Efficacy* ، والتوافق الاجتماعى *Social Adjustment* ، والسلوكيات القيادية *Leadership Behaviors* ، والشعور بالمشاركة الاجتماعية *Sense of Community* ، ولقد عرضت هذه المتغيرات فى خمسة فصول بمعدل متغير في كل فصل ، كما أعددت مقياساً لكل متغير من هذه المتغيرات وعرضت تحليلاً سيكومترياً له فى نفس الفصل بحيث يضم كل فصل تحليل نظرى عن المتغير وكذلك تحليل سيكومترى للمقياس الخاص بالمتغير ، وبالتالى يكون هناك خمسة مقاييس يحويها الكتاب ، اثنان منها للتلميذ ويتم التقدير بواسطة المعلم ، وهذان المقياسان أحدهما للتلميذ العادى وهو مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* ، والآخر للتلميذ ذى الاحتياجات الخاصة وهو مقياس تقدير معلم التربية الخاصة للتوافق الاجتماعى لدى تلاميذه ، أما الثلاث مقاييس الآخرين فهم للمعلم ويتم التقدير بواسطة المعلم نفسه أى أن التقدير يكون ذاتياً ، أحد هذه المقاييس الثلاثة موجه لمعلم التربية الخاصة وهو مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة ، أما المقياسان الآخران فهما للمعلم بصفة عامة ، وهما مقياس السلوكيات القيادية للمعلم ، ومقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية ، وبالتالى فإن الكتاب الحالى يمتد أثره إلى التربية العادية وكذلك التربية الخاصة هذا المجال الذى لاقى اهتمام العديد من العلماء والباحثين على المستوى العالمي .

وأسأل الله سبحانه وتعالى أن يكون هذا الكتاب إضافة فعالة للمكتبة العربية .

د / حجاج غانم أحمد على
دكتوراه علم النفس التربوى
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى
أبريل ٢٠٠٥

الفصل الأول

اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد

(ADHD)

أولاً : التعريف بمشكلة *ADHD*

ثانياً : نبذة تاريخية عن مشكلة *ADHD*

ثالثاً : أبعاد مشكلة *ADHD*

رابعاً : نسبة انتشار مشكلة *ADHD*

خامساً : تشخيص مشكلة *ADHD*

سادساً : عرض لبعض الحالات من الأطفال ذوى *ADHD*

سابعاً : بعض المشكلات السلوكية والتعليمية المرتبطة بمشكلة *ADHD*

ثامناً : أسباب مشكلة *ADHD*

تاسعاً : علاج مشكلة *ADHD* أو تخفيف حدتها

عاشراً : بعض النظريات التى تفسر مشكلة *ADHD*

حادى عشر : مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD*

الفصل الأول
اضطراب عجز الانتباه المصحوب
بالنشاط الحركي الزائد *ADHD*

أولاً : التعريف بمشكلة *ADHD* :

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية فى حياة الإنسان،حيث تؤثر الخبرات التى يمر بها الإنسان فى هذه المرحلة على شخصيته المستقبلية ، لذا تحظى هذه المرحلة باهتمام الكثير من العلماء والمتخصصين فى المجالات المختلفة .

فالطفولة منذ أمد بعيد تحظى باهتمام رجال الطب والاجتماع وعلم النفس ، حيث يحاول المختصون فى شتى ضروب هذه العلوم فهم العديد من خصائص النمو والمشكلات الحيوية والاستجابات وردود الأفعال فى حياة الصغار بهدف إقامة الأطر والأسس التى تشكل حياة الأطفال مظاهرها المتباينة (عبد المجيد أحمد ، زكريا الشربينى ، ١٩٩٨ ، ٢٤) .

ويرجع هذا الاهتمام إلى إدراك الآباء والمعلمين والمتخصصين بدراسة الطفولة لقيمة هذه المرحلة وتقديراً منهم لأهميتها ، ذلك لأن آثارها تنعكس سلباً وإيجاباً على شخصية الطفل المنتظرة .

(عبد العلي الجسماني ، ١٩٩٤ ، ٢١)

من هنا كان اهتمام الأسرة والمجتمع بالطفل والطفولة هو اهتمام بالمستقبل فهو خدمة فى الحاضر وبناء واستثمار فى المستقبل .

(محمود حمودة ، ١٩٩١ ، ٧)

ويشير حامد زهران إلى أن الطفل قد يعانى من بعض المشكلات النفسية فى حياته اليومية ، هذه المشكلات يجب الاهتمام بها وعلاجها قبل أن يستفحل أمرها وتحول دون النمو السوي (حامد زهران ، ١٩٨٠ ، ١٧٠) .

ولقد أوضح زكريا الشربينى عدد من هذه المشكلات التى يتعرض لها الطفل و تحول دون صحته النفسية مثل : الكذب ، السرقة ، الغيرة ، الخوف ،

الخجـل ، اضطرابات الكلام ، الاكتئاب ، اضطراب نقص الانتباه مفرط النشاط " النشاط الزائد " ، اضطرابات اللزمات ، العدوان .

(زكريا الشربينى ، ١٩٩٤ ، ٧ – ٨)

ويعـد اضـطراب عجـز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد *(ADHD)* *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* أحد هذه المشكلات التى يتعرض لهـا الأطفال فى سن المدرسة وما قبلها وهو يمثل مشكلة للوالدين والمعلمين ومن يتعاملون مع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب على المستوي الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي (سعيد إبراهيم ، السيد السمادونى ، ١٩٩٨ ، ٨٩) .

ولقـد أوضـح *(Kapalka,2002)* أن المشكلات السلوكية للأطفال ذوى *ADHD* لا تقتصـر على المنزل أو المدرسة وإنما تكون في الأماكن الخارجية ويصعب التحكم فيها مثل المطاعم والمحلات وأماكن العبادة .

ولقـد أطلـق علـى هذا الاضطراب أسماء كثيرة منها : إصابة المخ *Brain Injury* ، الاختلال الطفيف فى وظيفة المخ *Minimal Brain Dysfunctio*، فرط الحركة *Hyperkinetic* ، فرط النشاط *Hyperactivity* ، اضطراب الانتباه *Attention Deficit* وأخـيراً اضـطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد *(ADHD)* *(Silver,1990,395-396)* .

وهـذا المصـطلح *(ADHD)* تـم تعريفه من قبل جمعية الطب النفسى الأمريكية *American Psychiatric Association (A. P. A.)* عام ١٩٨٧ عندما قامـت بمـراجعة الدليل التشخيصي الإحصائي لأعراض مختلف الاضطرابات العقلـية *Diagnostic &Statistical Manual (D.S.M.)* وأصدرت الطبعة الثالثة المـنقحة مـنه *(DSM-IIIR)* حيـث ألغت التمييز بين اضطراب عجز الانتباه والنشـاط الـزائد بسـبب عدم وجود أدلة تطبيقية تدعم هذا التمييز أو تقف خلفـه ومـن ثـم فقد قررت *A.P.A.* أن تتعامل مع اضطرابات الانتباه كمكون واحـد أطلقـت علـيه اضـطراب عجـز الانتـباه المصحوب بالنشاط الزائد *(ADHD)* (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ ، ٢٦١) .

ويعبر مصطلح ADHD عن مشكلة سلوكية شائعة وهي مشكلة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد وهذا المصطلح حديث وهو يوصف بتشتت انتباه لدى الطفل ، قابلية للاستثارة ومستويات عالية من النشاط *(Santrock,1995,377)* .

كما أن هذا المصطلح يشير إلى اضطراب له خصائص معينة وهى صعوبات فى الحفاظ على الانتباه ناتجة عن قدرة محدودة على التركيز ويشمل أيضاً سلوكيات من الاندفاعية والنشاط الحركى الزائد *(Slavin,1997,438)* .

كما تعرفه مركز دعم الآباء بأنه مشكلة سلوكية شائعة فى الطفولة هذه المشكلة تجعل الأطفال من الصعوبة عليهم أن يواصلوا انتباههم وغالبا ما يظهرون مستويات غير عادية من النشاط والسلوك الحركي .
(Parent Resource Center,1999)

والطفل الذى يتصف بهذه المشكلة يعانى من ارتفاع مستوى النشاط الحركي بصورة غير مقبولة ، عدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة وعدم القدرة على ضبط النفس وعدم القدرة على إقامة علاقات طيبة مع أقرانه ووالديه ومدرسيه (عبد العزيز الشخص ، ١٩٨٤ ، ١٠٠) .

فالطفل زائد النشاط دائماً مزعج لأقرانه ومدرسيه وعائلته ومجتمعه ، وهذا الطفل يندهش عندما يقابل سلوكه بغضب واعتراض من الآخرين ، فهو يبدو للوهلة الأولى وكأنه طبيعي فلا تظهر عليه أية صعوبات عقلية أو شخصية ولكن بعد ذلك تظهر عليه هذه الصعوبات ، لذلك فإن النشاط الزائد يمثل لغز بالفعل *(Davison & Neale, 1994, 429)* .

ولا يقتصر سلوك الأطفال ذوى ADHD على زيادة النشاط أو الانتباه وإنما أيضاً فى صعوبة الاستجابة بطريقة مناسبة وهادفة تجاه أي شئ كما أنهم عاجزون عن التحكم فى سلوكهم حتى لفترة قصيرة .
(Woolfolk,1995,135)

وتعـد هذه المشكلة إحدى المشكلات السلوكية التى يعانى منها الأطفال فـى شـتى مـراحلهم العمـرية وهى لاقت العديد من الاهتمام على المستوى العالمي نظرا لأنها تمس مرحلة عمرية من أهم المراحل فى حياة الإنسان كما أنها تؤثر على حياة الطفل الاجتماعية والنفسية والصحية والتعليمية . وتتكون مشـكلة *ADHD* مـن ثلاثة أنماط سلوكية هى : نقص الانتباه ، الاندفاعية ، النشـاط الحركـي الـزائد وهذه الأنماط الثلاثة مترابطة فيما بينها وتعبر عن مشكلة واحدة وهى مشكلة *ADHD* .

حيـث توصل صلاح الدين الشريف إلى وجود ارتباطات دالة بين أبعاد المشكلة وهى النشاط الحركي ، نقص الانتباه ، التسرع (الاندفاع) وهو بذلك رأى أن هذه الارتباطات الدالة تعبر عن مشكلة سلوكية .

(صلاح الدين الشريف ،١٩٩١ ، ٦٥٧)

ثانيا : نبذة تاريخية عن مشكلة *ADHD*

لقد مرّ مصطلح *ADHD* بمسميات عديدة ، حيث تم إصدار تعريفا ت كثـيرة للمصطلح إلى أن وصل لتسميته الحالية *(ADHD)* وهى التسمية التي أصـدرت فى الدليل التشخيصى الإحصائي لمختلف الاضطرابات الطبعة الثالثة المـنقحة *DSM-III R* فـى علم ١٩٨٧ وظلت هذه التسمية منذ هذا التاريخ وحتى كتابة هذه السطور ولم تتغير .

ومصـطلح *ADHD* أطلـق عليه أسماء كثيرة منها تلف المخ الطفيف *Minimal Brain Damage* ، الاختلال الطفيف لوظيفة المخ *Minimal Brain Dysfunction* ، اضـطراب فرط الحركة *Hyperkinetic Disorder* ، اضطراب فرط النشاط *Hyperactivity* . وهذه المسميات تصف الإصابة العضوية بالمخ التى قد تكون سبباً أو تصف الاختلال الفسيولوجى أو تصف جزءا من الصورة الإكلينيكية (محمود حموده ، ١٩٩١ ، ١٥٢) .

وباستعراض التطور التاريخي للمصطلح خلال سنوات القرن العشرين نجد أنه فى عام ١٩٠٢ كان يسمى نقص فى التحكم الخلقي *Defect in Moral-Control* ، وفى عام ١٩١٧ – ١٩١٨ كان يسمى مرض وبائي ناتج عن التهاب المخ *Encephalitis Epidemic* ، وفى عام ١٩٢٧ كان يسمى انسياق عضوي *Organically Driven* ، وفى عام ١٩٣٠ كان يسمى تلف فى المخ *Brain Damage* ، وفى عام ١٩٣٧ كان يسمى صفات متناقصة ظاهرياً *Paradoxical (House,2000)* .

وقبل بداية الأربعينيات من القرن العشرين كان ينظر للأطفال ذوى صعوبات التعلم *Learning Disabilities* على أنهم إما مضطربين انفعاليا أو متخلفين عقلياً أو لديهم عجز اجتماعي وثقافي ، ولكن مع بداية الأربعينيات وجد الباحثون سبباً رابعاً لصعوبات التعلم وهو السبب العصبي ، ولكن مع نتائج الأبحاث المبكرة فى هذه الفترة توصلت إلى أنّ جميع هذه المشكلات سببها تلف فى المخ *Brain Damage* ولأن هؤلاء الأطفال غالباً ما يبدون طبيعيين لذلك تحول المصطلح الأخير إلى تلف المخ الطفيف *Minimal Brain Damage* ، ثم توالت الأبحاث و توصلت إلى أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من تلف فى المخ من الناحية الفسيولوجية ولكن يعانون من خلل فى أداء المخ لوظيفته ومن ثم تحول المصطلح الأخير إلى خلل طفيف فى وظيفة المخ *Minimal Brain Dysfunction* وكان هذا فى بداية الستينيات وهذا المصطلح الأخير يشير باختصار إلى الأطفال الذين يعانون من :

١- صعوبات تعلم .

٢- حركة زائدة وقابلية للتشتت وضعف انتباه واندفاعية .

٣- مشكلات اجتماعية وانفعالية .

(Silver,1990,394-395)

ثـم بعد ذلك وفى عام ١٩٦٨ أصدرت جمعية الطب النفسى الأمريكية الدلـيل التشخيصى الإحصائي – الطبعة الثانية *DSM-II* والذى فيه بدأ ينظر إلـى اضـطراب عجـز الانتباه المصحوب بنشاط حركى زائد على أنه رد فعل حركى مفرط فى مرحلة الطفولة *Hyperkinetic Reaction of Childhood* .

(سعيد إبراهيم ، السيد السمادونى ، ١٩٩٨ ، ٩١)

والمصطلح *Hyperkinetic* هو صفة من الكلمة اليونانية *Hyperkinesis* حيث *Hyper* تعنى " *Over* " يعنى زيادة أو فرط و *Kinesis* تعنى *Motion* يعـنى حـركة *(Davison&Neale,1994,429)* ، ثـم بعد ذلك وفى عام ١٩٨٠ أصـدرت جمعـية الطـب النفسـي الأمريكية الطبعة الثالثة من الدليل السابق والـذي فـيه تحـول المصـطلح مـن رد فعـل حركـي مفرط إلى مصطلح اضـطراب نقص الانتباه *Attention Deficit Disorder* والذي يمكن أن يحدث مـع أو بـدون النشاط الزائد ، وبهذا التغير فى المصطلح فإن العجز المعرفي *Cognitive Limitation* جاء ليأخذ مكاناً متميزاً فى تكوين هذا الاضطراب .
(Meents,1989,169)

وفـى عـام ١٩٨٣ أجرى *Porrino* وزملاؤه دراسة تناولت أعراض الانتباه وقد أوضحت نتائج التحليل العاملى لهذه الدراسة أن عجز الانتباه وفرط النشـاط الحركي عرضان لاضطراب واحد وليس نمطين مستقلين ولذلك عندما قامـت جمعـية الطـب النفسي الأمريكية عام ١٩٨٧ بإجراء مراجعة للطبعة الثالـثة للدلـيل الإحصائى *DSM-III* دمجت فرط النشاط الحركي مع اضطراب الانتـباه فـى مصـطلح جديـد هو *ADHD* وهى الأحرف الأولى من الكلمات *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* وتعـنى اضـطراب عجز الإنتباه المصحوب بنشا ط حركى زائد وأدخل هذا المصطلح الجديد فى الطبعة المنقحة للدلـيل *DSM-IIIR* وظل هذا المصطلح الجديد *(ADHD)* معمولاً به ومتداولاً حتى الآن (السيد سيد ، فائقة بدر ، ١٩٩٩ ، ٣٤) .

وبعــد إصــدار الطبعة الرابعة للدليل *DSM-IV* فى عام ١٩٩٤ ظلت التســمية الأخيرة كما هي ولكن مع تغير طفيف فى الأنماط الداخلية للمصطلح حيث أنه من المعروف أن مصطلح *ADHD* يتكون من ثلاثة أنماط فرعية هي نقص الانتباه ، النشاط الزائد ، الاندفاعية ، ولكن فى *DSM-IV* تم دمج نمطى النشاط الزائد والاندفاعية فى نمط واحد أطلق عليه النشاط الزائد – الاندفاعية *(Hyperactive-Impulsive)* ، وبذلــك أصــبح المصطلح يتكون من ثلاثة أنماط فرعية هي :

١ – ضعف فى الانتباه .

٢– النشاط الزائد – الاندفاع .

٣– كلا النمطين السابقين .

والنمط الأخير يمثل غالبية الأطفال الذين لديهم *ADHD* .

(Halgin& Whitbourne,1997,383;Davison&Neale,1998,409)

وأخــيرا أشار قسم الصحة وخدمات الإنسان إلى أنه بغض النظر عن تسمية الاضطراب فهناك حقيقة لا يمكن إغفالها وهى أن هذا الاضطراب يمثل مشــكلة حقيقــية فــى حياة العديد من الأطفال وعائلاتهم ، وهو يؤثر بصفة أساســية على الأطفال فى عمر المدرسة وغالباً الذكور ، كما أن هناك بعض المراهقيــن والبالغيــن يمكن أن يصابوا به أيضاً وهذا الاضطراب ليس جديداً حيث أنه معروف منذ البدايات المبكرة للقرن العشرين .

(Department of Health and Human Services ,2000)

يتضــح ممــا ســبق أن مصطلح *ADHD* مرّ بمسميات مختلفة خلال ســنوات القرن العشرين ففى عام ١٩٠٢ (نقص فى التحكم الخلقى) ، وفى عام ١٩١٧ – ١٩١٨ (التهاب المخ) ، وفى عام ١٩٢٧ (انسياق عضوي) ، وفــى عام ١٩٣٠ (تلف عقلى) ، وفى عام١٩٣٧ (تناقض ظاهري) وفى عام ١٩٦٠ وما بعدها (تلف المخ الطفيف ثم خلل طفيف فى وظيفة المخ) ،

وفى عام ١٩٦٨ (حركة زائدة) وفى عام ١٩٨٠ (اضطراب نقص الانتباه) وفى عام ١٩٨٧ *(ADHD)* والذي ظل سائداً حتى الآن .

ثالثاً : أبعاد مشكلة *ADHD* :

طبقاً للطبعة الرابعة للدليل التشخيصى الإحصائي *DSM-IV* فإن الأعراض الأساسية لهذه المشكلة تتمثل فى ثلاثة أبعاد رئيسية ، وهذه الأبعاد التى ظهرت فى الطبعة الرابعة من الدليل تم الاتفاق عليها وعدم تعديلها أو إضافة أبعاد إليها حتى الطبعات الحديثة من الدليل ، ونتيجة لذلك يمكن عرض أبعاد مشكلة *ADHD* (تشتت الانتباه ، الاندفاعية ، النشاط الحركى الزائد) بالتفصيل على النحو الآتى :

١ – تشتت الانتباه *Inattention*

أحياناً يطلق علية نقص الانتباه أو عجز الانتباه أو الصعوبة فى مواصلة الانتباه أو ضعف فى الانتباه وكلها تحمل معانى واحدة وهى نقص القدرة على الانتباه للمثيرات المطلوبة .

وتتمثل أعراض تشتت الانتباه فى صعوبة الطفل فى التحكم فى سلوكه فى المواقف التى تتطلب الجلوس لفترة معينة مثل الفصل الدراسى أو المطعم كما أنه لا يستطيع الكف عن الحركة أو التحدث إذا طلب منه ذلك *(Davison&Neale,1998,409)* .

كما أنه غير مهتم بعمله وينسى مهامه اليومية العادية مثل الكتب الدراسية أو الواجب المدرسي ويفقد متعلقاته ويعانى من صعوبة فى تنظيم أعماله المدرسية *(Halgin &Whitbourne,1997,383)* .

وتشمل المشكلات الانتباهية الانزعاج فى ممارسة العمل ، مشكلات فى التركيز وخاصة في العمل المدرسي أو المهام المختلفة ، ضعف القدرة على الإنصات ، ويفشل فى إنهاء الأعمال والتى تم بدأها تواً *(Houston, et al.,1989,675)* .

كما أشار مركز خدمات الصحة العقلية إلى أن الطفل مشتت الانتباه لديـــه ســـعة انتباهـــية قصيرة ،عدم إدراك للتفاصيل ، إصدار الكثير من الأخطاء ، الفشل في إتمام الأشياء ، النسيان السريع ، لا يحسن الاستماع وغير منظم *(Center of Mental Health Services,1998)* .

وأوضح *Nevid* وزملاؤه أن تشتت الانتباه *Inattention* يظهر فى أنماط سلوكية منها أنه غالباً لا يبدو منصتاً عندما يتم التحدث إليه مباشرة كمـــا يتجنـــب القـــيام بالمهام *Tasks* التي تتطلب جهداً عقلياً مثل الواجب المدرسي *(Nevid, et al.,1997,471)* .

يتضح من العرض السابق أن نمط تشتت الانتباه يتعلق بسلوكيات تـــدور حـــول عملية عقلية هامة وهى عملية الانتباه ، فهذه السلوكيات ســـالفة الذكر ناتجة عن عدم قدرة الطفل على الانتباه مما يؤدى إلى عدم قدرتـــه علـــى أداء المهـــام المطلوبة منه مثل الاستماع للشرح أو أداء الواجـــب المدرسي أو الاحتفاظ بالمتعلقات أو تنظيم أدواته المدرسية وهي كلها سلوكيات مطلوبة ومهمة ولا يستطيع الطفل بدونها مواصلة دراسته بنجاح .

٢- الاندفاعية *Impulsivity* :

إن نمـــط الاندفاعية يتمثل فى العديد من الأعراض السلوكية التى تصـــدر مـــن الأطفال ذوى *ADHD* ومن هذه الأعراض الميل إلى التحدث أو أداء أى شـــيء دون التفكـــير فـــيما سيتم قوله أو فعله ،كما أن الطفل المـــندفع عاجـــز عن توقع توابع سلوكه وهو يستجيب لأى سؤال بسرعة دون تفكـــير ، ويعبر الطريق دون النظر إلى إمكانية وجود سيارات مارة من عدمه وأيضاً يقحم نفسه على الآخرين *(Faas,1980,71)* .

كمـــا أن الطفل المندفع يبدو تحت رحمة اندفاعه *At the Mercy of his Impulse* فهـــو غـــير قـــادر على التفكير وعلى التحكم فى سلوكه

واستجابته والتي تكون غالبا معدومة التفكير وذلك في المواقف الاجتماعية والتعليمية المختلفة *(Kauffman,1985,198-199)* .

كما ذكرت جمعية صعوبات التعلم بأمريكا أن الطفل المندفع لا يفكر قبل أن تحدث أو يفعل أي شيئ ولا يدرك مدى تأثير أفعاله على الآخرين *(Learning Disabilities Association of America,2000)* .

كما أن من مظاهر الاندفاعية عدم قدرة الطفل على انتظار دوره في ممارسة الألعاب مثلاً ، كما أنه يصرخ تكراراً في الفصل .

(Nevid,et al.,1997,471)

يتضح من العرض السابق أن سلوكيات نمط الاندفاعية ، تدور حول التهور والتسرع وعدم التفكير في عواقب الاستجابة قبل إصدارها مما يعرض الطفل لمخاطر جمة اجتماعية وتعليمية فهو يقحم نفسه على الآخرين ويضايقهم كما أنه لا يفكر في السؤال المطروح عليه كما أنه يعبر الشارع المزدحم بالسيارات بدون وعي وأيضاً مخل بالنظام .

٣- النشاط الحركي الزائد *Hyperactivity* :

أحيانا يطلق عليه النشاط الزائد أو الحركة الزائدة أو فرط النشاط أو النشاط المفرط أو النشاط الحركي المفرط وكلها تحمل معاني واحدة وهي وجود أنشطة حركية زائدة عن الحد الطبيعي لدى الطفل ؛ وتتمثل الأعراض السلوكية للنشاط الحركي الزائد في التململ ، الجري بطريقة غير طبيعية ، الصعوبة في اللعب بهدوء ، التحدث بكثرة .

(Halgin&Whitbourne, 1997,383)

كما أن الطفل زائد النشاط يتململ غالباً في حركته ولا يمكنه أن يستقر هادئاً على المقعد *(Nevid, et al.,1997,471)* .

والطفل زائد النشاط هو الذي يظهر متحركا بالرغم من أنه في وضع ثبات على الأرض ، يمص أصابعه ، يهز رجليه ، يدفع الآخرين بدون سبب واضح ، يتحدث بكثرة ، يتململ .

(Davison & Neale,1998,409)

كما أشار زكريا الشربيني (١٩٩٤ ، ٢٠١) إلى أن أهم المظاهر السلوكية للنشاط الزائد هي : كثرة الحركة – تسلق الأشياء – التململ من الجلوس لفترة – كثرة الحركة أثناء النوم .

أيضا ذكر مركز دعم الآباء أن الأطفال زائدى النشاط يبدون دائما فى حركة ولا يمكنهم أن يبقوا جالسين ، يدورون حول أنفسهم ، يتحدثون بكــثرة ، يشــعرون دائمــا بعــدم الــراحة ومن الصعب عليهم الاستماع والجلــوس هادئيــن حــول درس معين كما أنهم يحاولون أن يفعلوا أكثر مــن عمــل مــرة واحــدة ويتــنقلون من نشاط لآخر دون إتمام النشاط السابق *(Parents Resource Center,1999)* .

يتضــح ممــا سبق أن سلوكيات النشاط الحركي الزائد تدور حول الحركة التى يصدرها الطفل فى أوقات وأماكن غير مناسبة حيث أن هؤلاء الأطفــال غــير مســتقرين ، متململين ، لا يمكنهم الجلوس هادئين أثناء الشرح ، التنقل من نشاط إلى أخر دون تركيز أو هدف محدد ،غير متبعين للتعليمات والقواعد مما يؤثر سلباً على مواصلتهم الدراسية وعلى علاقتهم بذويهم ووالديهم ومدرسيهم وأطبائهم .

رابعا : **نسبة انتشار مشكلة** ***ADHD*** :

تنتشــر مشــكلة *ADHD* بيــن نسبة معينة من الأطفال ، هذه النسبة تخــتلف باختلاف عوامل كثيرة منها الجنس ، العمر ، البيئة المحيطة ، العينة المنتقاه ، أدوات التشخيص ، ... الخ .

وفــي هــذا الصدد أشار كل من *Davison&Neale* إلى أنه من الصعب تحديــد النســبة الفعلــية لانتشار مشكلة *ADHD* بين الأطفال ويرجع ذلك إلى إصدار تعريفات كثيرة للاضطراب الذى تمثله المشكلة خلال السنوات الأخيرة ، وأيضا بسبب الاختلاف في عينة الدراسة المنتقاة .

(Davison&Neale,1998,410)

فنسـبة انتشـار هـذه المشكلة تتفاوت تفاوتاً كبيراً ، نظراً لاختلاف التعريفات وأدوات القياس المستخدمة *(Hoghughi,1992,189)* .

وفى هذا الصدد أشار *Adler&Terry* إلى أنه نظراً لتغير تعريف النشاط الـزائد (*ADHD* حالياً) لا يمكن تحديد العدد الفعلى من الأطفال ذوى النشاط الـزائد فى أمريكا ، ولكن على الرغم من ذلك فإن هناك إحصائية توصل إليها *James Satter* فـى عام ١٩٧١ تؤكد على أن هناك ٣٥ ألفاً من الأطفال على الأقـل فـى لوس أنجلوس لديهم نشاط زائد وأن نسبة النشاط الزائد داخل كل فصل تصل إلى ٤ % *(Adler & Terry ,1982,3)* .

وتسير فى نفس الاتجاه مؤسسة الصحة العقلية بالقول أنه من الصعب أن نحـدد العـدد الفعلـى للأطفال ذوى *ADHD* على المستوى العالمى نظراً لاخـتلاف الأقطـار ، والتى تستخدم طرقاً مختلفة فى تشخيص هذه المشكلة . فمثلا التشخيص فى إنجلترا يعتمد على عدد محدود من الأعراض لذلك نجد أن نسـبة الانتشار تتراوح بين ٠,٥ – ١ % فقط . وفى المقابل يعتمد التشخيص فـى الولايـات المتحدة الأمريكية على قطاع عريض من الأعراض لذا نجد أن نسبة الانتشار تتعدى ١٠% *(Mental Health Foundation, 2000)* .

وهناك عدة حقائق تتعلق بانتشار هذه المشكلة كالتالي :

- إن النشـاط الـزائد يعـد من أهم المشكلات السلوكية التى تنتشر بين الأطفال .
- إن عـدد الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد أعلى من عدد الأطفال الذى يعانون من أى مشكلة سلوكية أخرى .
- إن النشاط الزائد ينتشر بين أطفال المرحلة الابتدائية .
- إن الذكور هم الأكثر تعرضاً لهذه المشكلة من الإناث .

(علا إبراهيم ، ١٩٩٩ ، ٢٧– ٢٨)

وفيما يلى جدول يبين نسب انتشار هذه المشكلة فى بعض دول العالم :

جدول (١ - ١)

نسبة انتشار مشكلة ADHD فى بعض دول العالم

م	المـــؤلف	العام	نسبة الانتشار	البلد	نسبة الذكور للإناث
١	عبد العزيز الشخص	١٩٨٥	٥,٧١%	مصر	٢-١
٢	صلاح الدين الشريف	١٩٩١	٧,٧%	مصر	٩-١
٣	Angier (from:Nevid,et al.,1997)	١٩٩١	٣-٥%	أمريكا	٩-٢
٤	Hoghughi,M.	١٩٩٢	٢-٥%	إنجلترا	٥-٢
٥	زكريا الشربينى	١٩٩٤	٥-٢٠%	مصر	٣-١
٦	A.P.A(from: Davison&Neale,1998)	١٩٩٤	٢-٥%	أمريكا	أكثر لدى الذكور
٧	Halgin& Whitbourne	١٩٩٧	٣-٥%	أمريكا	٢-١
٨	American Academy Pediatric	١٩٩٩	٢-٥%	أمريكا	أكثر لدى الأولاد
٩	عبد المنعم الدردير	١٩٩٩	١٣,١٤%	السعودية	أكثر لدى الأولاد
١٠	Mental Health Foundation	٢٠٠٠	٠,٥-١%	إنجلترا	٥-١
١١	Mental Health Foundation	٢٠٠٠	اكثرمن ١٠%	أمريكا	٥-١
١٢	Mental Health Foundation	٢٠٠٠	١-٥%	العالم	٥-١
١٣	حجاج غانم	٢٠٠١	٧,٨%	مصر	----
١٤	Carbonell	٢٠٠٣	٣-٥ %	أمريكا	أكثر لدى الأولاد
١٥	Arnold, et al.	٢٠٠٥	٣-٥ %	كندا	-----

ونلاحظ من الجدول السابق ما يلى :

١- نسبة انتشار المشكلة على المستوى العربى (مصر والسعودية) أكثر منه على المستوى الغربى (أمريكا وإنجلترا وكندا) فنجد أنه على المستوى العربى تراوحت النسبة بين ٥,٧١-٢٠% بينما على المستوى الغربى تراوحت النسبة بين ٠,٥-١٠ % .

٢- نسبة انتشار المشكلة على المستوى العالمي ١-٧% وهي نسبة كبيرة .

٣- أجمعت معظم البيانات السابقة أن هذه المشكلة تنتشر بين الذكور أكثر من الإناث .

خامساً : تشخيص مشكلة *ADHD* :

هناك أساليب عديدة لتشخيص مشكلة *ADHD* منها : مقاييس التقدير التي تطبق على المعلمين والآباء ، مقابلات الآباء ، الملاحظات المباشرة للطفل ، الاختبارات النفسية المعملية ، التقويم الطبي للطفل ، سجلات المدرسة وتقديرات الأقران *(Brock,1997)* ، كما أشارت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال إلى أنه ليس هناك اختبار وحيد لتشخيص مشكلة *ADHD* حيث يبدأ التشخيص عندما يأخذ طبيب الطفل *Pediatrician* التاريخ المرضي له لكي يسجل أية اضطرابات قد يكون الطفل تعرض لها في الماضي ثم يسأل الطبيب عن سلوك الطفل في المنزل والمدرسة وبصفة خاصة المدرسة والذى يسأل عنه المدرس بعد ذلك يجرى مجموعة من الاختبارات للتأكد من الحقائق التي توصل إليها *(American Academy of Pediatrics,1999)* .

وهناك عدد كبير من الأطفال تم تشخيصهم على أنهم ذوى *ADHD* بواسطة أمهاتهم وخصوصا إذا تم إرسال الاستبيان بريدياً وكانت المفردات لها خياران نعم أو لا . أما أسئلة المقال مثل : هل نشاطه غير عادى فهذه الأسئلة ينتج عنها إجابات في صالح الطفل وهذه الإجابات لا يتم قبولها إلا إذا تم تأكيدها بآراء الأصدقاء أو الجيران أو جدود الطفل هذا بالإضافة إلى آراء كل من المدرسين والآباء *(Stewart& Gath,1978,42)* .

وقد استخدمت أيضا اختبارات الأداء البسيطة مثل متاهات بورتس *Porteus Mazes* أو اختبار بندر للصيغة الكلية البصرية الحركية *Bender Visual Motor Gestalt Test* وكلاهما يتطلب تآزراً بصرياً حركياً ،

قــدرة علــى التخطــيط و الانتــباه فــى قياس النشاط المفرط،ومع ذلك فهذه الاختــبارات يــبدو أنهــا تقــيس فقط الانتباه أوالتسرع بطريقة غير مباشرة ولا تقــيس النشــاط المفــرط ، الــذي يمثل خاصية مهمة من خواص زملة ADHD (عبد الرقيب البحيرى ، عفاف عجلان ، ١٩٩٧ ، ٨) .

ويفضــل عبد العزيز الشخص (١٩٨٤ ، ١٠٠) مقاييس التقدير التى تطــبق على المدرسين لأنه يعتبرها من أبرز المقاييس المستخدمة فى الفصل الدراسي للتعرف على ذوى النشاط الزائد من الأطفال حيث أنها سهلة وسريعة الاســتخدام كما أن المدرسين هم أكثر المتخصصين قدره على ملاحظة سلوك الأطفال وردود أفعالهم المختلفة .

ولكــن أشــار عبد المنعم الدردير (١٩٩٩ ، ٧٠) إلى أن قوائم تقدير المدرســين قــد تــتأثر بأثر الهالة أى بمدى انطباع المعلم عن التلميذ كما أن المعلــم قد يعتقد أن التلميذ مفرط النشاط فقط بالنسبة لعمره أو ظروفه وبذلك يكــون الحكم مبنيا على أسس ذاتية ونتيجة لذلك فضل أسلوب التقدير الذاتي Self-Report عن غيرها من المقاييس ليتلاشى العيوب السابقة .

فــى حيــن قرر Eaton فى عام ١٩٨٣ أنه يمكن قياس هذه المشكلة بطريقتين إما الملاحظة المباشرة Direct Observation أو الأجهزة الميكانيكية Mechanical Devices ولكــن أشار كل من Evans&Nelson فى عام ١٩٧٧ و O,leary&Johnson فــى عــام ١٩٧٩ إلى أن الملاحظة المباشرة تستلزم العديــد من الوقت وهى فى النهاية معرضة للخطأ وعدم الثبات فى القياس كما أشــار Schulman وزملاؤه فى عام ١٩٧٧ إلى أن الأجهزة الميكانيكية غالية ومعرضــة للفشل ، لذلك فإن كل من الملاحظة المباشرة والأجهزة الميكانيكية لا يصــلحان لقياس ADHD وذلك بسبب رد فعل الطفل المصطنع وهو موجود تحــت الملاحظة والقياس حيث أن هناك فروقاً بين سلوك الأطفال الموجودين تحت الملاحظة وغيرهم من العاديين (Kauffman,1985,172-173) .

ويؤكـد ذلـك محمد ربيع (١٩٩٨، ١٤٢) الذى أشار إلى أن هناك صـعوبات قد تنشأ نتيجة وقوع المفحوصين تحت الملاحظة وما يترتب عليها مـن تصـنع وبعـد عن المألوف ولذلك فهو يفضل أسلوب التقدير الذاتي فى تشخيص المشكلات السلوكية بصفة عامة .

وفيما يتعلق بأسلوب التقدير الذاتى كوسيلة لتشخيص مشكلة *ADHD* يذكـر أنـه أثناء مقابلة شخصية مع طفل عمره ٩ سنوات وصف هذا الطفل سلوكه بأنه فى الخط الفاصل بين سلوك النشاط الزائد والسلوك العادى ، كما أن هـناك طفلاً آخراً عمره ١١ سنة وصف سلوكه بأنه دائماً يجرى حول الفصل ويقحم نفسه على زميلته *Vicki* ويقول لها تكراراً *Sticky-Vicky is very Picky* وهـى جملـة تخـص غذاء *Vicki* وكثرته ثم تشتكى زميلته للمدرس ، أيضاً يحاول الطفل أن يضايق الناس ويركلهم برجله وهى سلوكيات تدل على بعض أعراض مشكلة *ADHD* *(Kauffman,1985,179-180)* .

كما أشار *Kottman* وزملاؤه إلى أن الأطفال ذوى *ADHD* يمكنهم أن يشـاركوا فـى التعبير عن مشكلة *ADHD* وعن آثارها على حياتهم وعلى تحصيلهم *(Kottman,1995,142)* .

وفـى دراسـة (حجاج غانم ، ٢٠٠١) والتى هدفت الى التعرف على أهم العوامل المسهمة فى مشكلة *ADHD* ، استخدم فيها الباحث أسلوب التقدير الذاتـى فى تشخيص المشكلة ، وتوصل إلى أن(٨%) من عدد التلاميذ قدروا أنفسهم على أنهم يصدرون السلوكيات الدالة على مشكلة *ADHD* وهى نسبة تـتفق مـع التقديرات العالمية ، مما يعنى صلاحية هذا الأسلوب فى تشخيص المشكلة .

و لقـد أوضـح *(Carbonell,2003)* عن تشخيص مشكلة *ADHD* أن المقابلـة الشخصية مع الطفل قد لا تكون مفيدة فى هذا الصدد لأنها قد تأخذ طـابع الذاتية ، ولذلك أشار إلى أهمية الأخذ بمقاييس تقدير السلوك من جانب

الآبـــاء والمعلمـــن والمحيطيـــن بالطفل كمصادر مهمة للحصول على بيانات مستقرة عن المشكلة .

وإذا كـــان هـــناك الكثير من الباحثين فضلوا استخدام أسلوب (التقدير الذاتي) *Self-Report* في تشخيص مشكلة *ADHD* منهم على وجه الخصوص : (عبد المنعم الدردير ، ١٩٩٩ ؛ *Turnock, et al., 1998* ؛ *Volpe,et al.,1999* ؛ *Richards,et al.,1999*) ، فـــان المؤلـــف يرى أن هذا الأسلوب يتعارض مع طبيعة مشكلة *ADHD* ، والتي تجعل التلميذ غير قادر على الاستجابة لمفردات المقـياس بنفســـه ، نظـــراً للأنماط السلوكية غير المرغوبة التي تعكسها هذه المشـــكلة والـــتي تعرقل عملية استجابة التلميذ للمقياس ، لذا يفضل المؤلف أسلوب تقدير المعلم (رائد الفصل) .

يلاحظ مما سبق أن هناك أساليب عدة لتشخيص مشكلة *ADHD* مثل :

- التقييم الطبي للطفل والذى يقوم به طبيب الطفل *Pediatrician* .
- أســـلوب الملاحظة المباشرة والأجهزة الميكانيكية ولها عيوب لا يمكن تجاهلها عند تشخيص *ADHD* .
- تقديرات الآباء والتي تفترض وجود حياد وموضوعية من جانبهم عند تشخيص المشكلة كما أن تقديراتهم على سلوك الطفل لا يمكن التسليم بها إلا إذا اتفقت مع آراء الأصدقاء و المدرسين .
- تقديـــرات المدرســـين والـــتى تتطلـــب من المدرس الملاحظة التامة لسلوكيات التلميذ .
- الـــتقدير الذاتي والذي أشار إليه كل من *Aron&Aron (1994,542)* ؛ *Hassett&White (1989,36)* علـــى أنه نوع رئيسي من أنوع القياس المســـتخدم فـــي علـــم الـــنفس وهـــو يعتمد على الاستبيان والمقابلة الشخصية .

التشخيص الفارق لمشكلة *ADHD* :

لوحــظ وجود مظاهر سلوكية مشتركة بين أكثر من مشكلة بالرغم من أن أسـباب كل مشكلة مختلفة عن الأخرى وهذا ما يؤدى إلى تشخيص خاطئ للمشكلة ثم بالتبعية استخدام أساليب علاجية خاطئة .

(عمر بن الخطاب خليل ، ١٩٩١ ، ٥١٣)

ولذلــك أوضــح محمــود حمودة (١٩٩١ ، ١٥٦-١٥٧) التشخيص الفارق بين مشكلة *ADHD* وبعض المشكلات الأخرى كالتالى :

(١) لـزمة اضــطراب الفص الصدغي قد تمثل بصورة قصر مدى الانتباه وفرط الحركة .

(٢) حالات القلق خاصة قلق الطفل المفرط قد تمثل بفرط حركة وتشتت .

(٣) اضـطراب السـلوك المصــحوب بفرط حركة وعدوان قد يختلط مع مشكلة *ADHD* .

(٤) نوبات الهوس الخفيف والتى تظهر فى المراهقة وقبلها .

كمـــا أن هناك خصائص لبعض الأطفال التى قد تتشابه فى جانب منها مع الأطفال زائدى النشاط وهى كالتالى :

(١) الأطفـــال الذيــن يتم معالجتهم بواسطة المسكنات ضد الصرع هؤلاء الأطفال يبدون زائدى النشاط .

(٢) الأطفـــال الذين لديهم صعوبات في القراءة غالباً ما يكون لديهم نشاط زائد .

(٣) الأطفـــال ذوو الســلوك العدوانى غير الاجتماعى يبدون وكأنهم ذوى نشاط زائد *(Stewart&Gath,1978,43-44)* .

وفى هذا الصدد تشير مؤسسة الصحة العقلية إلى أنه لا يمكننا أن نأخذ عيـــنة دم أو عينة من أشعة *X* لكى نضع تشخيص ثابت لمشكلة *ADHD* حيث أن الأطفال لديهم العديد من المشكلات والتى يصعب فصلها عن مشكلة *ADHD*

عـند التشـخيص مـثل صعوبات السمع والفهم واللغة والعديد من السلوكيات الفوضوية فى حياة الطفل *(Mental Health Foundation,2000)* .

ولذلـك فنحـن فى حاجة لمعرفة المحكات الأساسية لتشخيص مشكلة *ADHD* أو مـا هو المعيار والذي ابتداءً منه نقول أن طفل معين لديه مشكلة *ADHD* ؟

محكات تشخيص مشكلة *ADHD* :

أشـارت جمعـية الطـب النفسـي الأمريكية *A.P.A.* في *DSM-IIIR* (باعتـباره الدلـيل الذى ثبت عنده تسمية المصطلح *ADHD*) أنه لا يمكن للطفل أن يشخص على أنه ذو *ADHD* إلا إذا تحققت المحكات التالية :

أ- يجـب أن تكـون ثماني من هذه الأعراض على الأقل قائمة ومستمرة لمدة ٦ شهور أو أكثر :

(١) يجد صعوبة فى أن يظل جالساً .

(٢) غالـباً مـا يعبر عن تململه أو عصبيته من خلال يديه أو قدميه أو يتلوى فى مقعده .

(٣) يجد صعوبة فى أن يلعب بهدوء .

(٤) يتحدث كثيراً وبصورة مفرطة .

(٥) غالباً ما يتحول من نشاط لآخر قبل اكتمال أى منه .

(٦) لديه صعوبة فى أن يظل محتفظاً بانتباهه خلال الأداء على المهام أو أنشطة اللعب .

(٧) لديـه صـعوبة فى متابعة الدروس أو التعليمات التى تصدر من الآخرين (ليس اعتراضاً أو فشلاً فى الفهم) .

(٨) يسهل تشتيته من خلال أية مثيرات خارجية .

(٩) غالباً ما يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين .

(١٠) غالـباً مـا يجيـب على الأسئلة باندفاع وبلا تفكير وحتى قبل اكتمالها .

(١١) لديه صعوبة فى انتظار دوره فى الألعاب أو المواقف الجماعية .

(١٢) غالباً ما ينشغل أو يقحم نفسه بدنيا فى أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها أو ما يترتب عليها .

(١٣) غالباً ما يفقد الأشياء الضرورية لأداء المهام أو الأنشطة في المدرسة أو البيت .

(١٤) يبدو غالباً غير منصت لما يقال له .

ب- البداية قبل سن السابعة .

جـ- لا يحقق المستوى المطلوب على محك الاضطرابات النمائية .

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٢٦٢)

كما أشار عبد العزيز الشخص (١٩٨٤ ، ١٠٧-١٠٨) إلى محك آخر لتشخيص مشكلة *ADHD* وهو محك الدرجة الفاصلة *Score-off-Cut* حيث أشار إلى أن هناك درجة خام تفصل بين ذوى النشاط الزائد *(ADHD)* والعاديين من الأطفال وتم تحديد هذه الدرجة على أساس بعدها عن المتوسط بمقدار ١,٩٦ انحراف معياري (م + ١,٩٦ ع) على المقياس الكلى .

كما استخدم نفس المحك السابق كل من عبد الرقيب البحيرى ، عفاف عجلان ، ولكن مع تغير الدرجة الفاصلة من (م+١,٩٦ ع) إلى (م + ع) عندما أشارا أن مدى انحراف الطفل عن المتوسط بمقدار واحد انحراف معيارى (م + ع) ، يمكن أن يمثل درجة قطع لأغراض التشخيص .

(عبد الرقيب البحيرى ، عفاف عجلان ، ١٩٩٧ ، ٣٩)

كما استخدم نفس المحك عبد المنعم الدر دير (١٩٩٩ ، ٥٧-٥٨) حيث أشار إلى أن شرط وصف التلميذ بأنه ذو *ADHD* هو حصوله على درجة تزيد بمقدار انحراف معياري واحد على متوسط درجات زملائه (م + ع) وذلك فى كل بعد من أبعاد مقياس *ADHD* (نقص الانتباه ، الاندفاعية ، النشاط الحركي الزائد) وليس فى ضوء الدرجة الكلية للمقياس .

كمـا اتبع حجاج غانم (٢٠٠١) نفس المحك الذى اقترحه كل من عبد الرقيـب البحيرى ، عفاف عجلان (١٩٩٧) (م + ع) ، وذلك عند تشخيص مشكلة *ADHD* لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة قنا .

سادساً : بعض الحالات من الأطفال ذوى *ADHD*:

فـيما يلـي عرض لسلوكيات بعض الأطفال ذوى *ADHD* أحدهم تم تقديره بواسطة الأم واسمه *Steve* والآخر تم تقديره بواسطة المعلمة واسمه *Joshua* وثالـث تـم تقديره بواسطة المعلمة والأم وأيضاً بعض الاختبارات النفسـية واسـمه *Eddie* ، وذلك حتى يتسنى فهم المشكلة أكثر من الناحية العملية .

الحالة الأولى

الاسم : *Steve*	السن : ٧ سنوات
الجنس : ذكـر	المقـــدر : الأم

السـلوكيات : يـتململ ويتلوى عندما يكون جالسا على ترابيزة السفرة ويجـرى عندما يكون المشي هو الأنسب ، نشاطه زائد عن الحد فهـو يدور حول المنزل بواسطة طاقة غير موجهة ، واستثارته عالـية وإحباطه سهل وبالرغم من أن أخته تصغره بعامين إلا أنهـا تـتفوق علـيه فى المهام المدرسية ولأنه غير قادر على الانتـباه وذو قابلية عالية على الاستثارة فهو يركز فقط لدقائق معـدودة ، فعلى سبيل المثال لا يستطيع أن يجلس ويشاهد *T.V.* مـع عائلته ، وبالرغم من أن ذكاء *Steve* عالي إلا أنه منخفض التحصـيل فـى المدرسـة ونتـيجة لذلـك فهـو يلقى تعنيف مستمر *(Adler& Terry,1982,6)* .

الحالة الثانية

الاسم : *Joshua* السن : ٧ سنوات

الجنس : ذكـــــر المقدر : المعلمة

السـلوكيات : فى حالة تململ وقابلية للاستثارة فى الفصل . يخرج من مقعده بعد دقائق معدودة من جلوسه عابثاً برف الكتب فى الفصل أو متطلعاً إلى شباك ، عندما يكون فى مقعده يرفس رجليه للأمام والخلـف ويطـبل بإصبعه على المقعد ويظهر مستوى زائد من الحـركة ويطلـب الذهـاب إلى الحمام ثلاث مرات فى الساعة ، يـتحدث بسـرعة جداً وأفكاره غير منظمة . خلال الإجازة يبدو *Joshua* عدواني بسيطرته على جميع أدوار اللعب بين زملائه . وفــى الـنهاية قالت المدرسة أنه بالرغم من أن *Joshua* يظهر مسـتوى عادى من الذكاء إلا أنه عاجز عن تركيز الانتباه على أى نشاط لعدة دقائق على الأكثر .

(Halgin & Whitbourne,1997,384)

الحالة الثالثة

هذه الحالة أشار إليها *Spitzer* وزملاؤه فى عام ١٩٨٩ وقام بتلخيصها *Nevid* وزملاؤه

الاسم : *Eddie* السن : ٩ سنوات

الجنس : ذكر المقـدر : المعلمة + الأم + الاختبارات النفسية

السـلوكيات : إن حالة *Eddie* تمثل بالفعل مشكلة حيث تقرر معلمته أنه مـزعج ومـتململ مما يؤثر سلبياً على تركيز بقية زملائه فى الفصـل وهـو فـى حركة دائمة بالرغم من أنه فى وضع ثبات ويـتحدث إلى زملائه بالرغم من أنهم منهمكون فى الدراسة كما أنــه يـتأرجح مـن على الأماكن المحمولة بغرض الإضاءة فى الفصـل ولا يستطيع أن ينزل .كما أخبرت أمه أن المشكلة بدأت

منذ أن بدأ يمشي وعندما وصل إلى سن الثالثة أصبح سلوكه المزعج والملح غير مطاق كما أنه لا ينام كثيراً ويستيقظ قبل أي أحد في العائلة ، يجري في الطابق الأرضي ويحطم الأشياء في غرفة المعيشة وفي المطبخ ، وعندما وصل إلى سن الرابعة كسر الباب وخرج إلى الشارع وضل الطريق ولكن تم العثور عليه عن طريق عابر سبيل ، كما أظهرت الاختبارات النفسية أن *Eddie* قدرته الأكاديمية متوسطة ، ولدية تشتت انتباه .غير مهتم بمشاهدة *T.V.* أو ممارسة الألعاب التي تحتاج إلى تركيز . ليس له علاقة اجتماعية مع أقرانه ويفضل قيادة دراجته أو اللعب مع كلبه الصغير بمفرده ، يبدو غير مطيع في المنزل والمدرسة. أيضا يختلس كميات قليلة من النقود من والديه وزملائه .

(Nevid,et al.,1997,473)

سابعاً : بعض المشكلات السلوكية والتعليمية المرتبطة بمشكلة *ADHD* :

هناك بعض من المشكلات السلوكية والتعليمية والتي ترتبط بمشكلة *ADHD* منها ضعف العلاقات الاجتماعية ، القلق ، العدوانية ، صعوبات التعلم ، انخفاض التحصيل ، بالإضافة إلى مشكلات أخرى وفيما يلي عرض لهذه المشكلات :

١- ضعف العلاقات الاجتماعية :- *Poor Social Relation*

إن الأطفال ذوي *ADHD* يعانون من مجموعة من المشكلات منها أنهم لا يحسنون التعامل مع الآخرين كما أنهم غير مقبولين من الجماعة وغير متعاونين وليس لديهم أصدقاء كثيرون .

(السيد السمادوني ، ١٩٨٩ : ٢٢٩)

فالسلوكيات غير المرغوبة التي يقوم بها الطفل الذي يعاني من مشكلة *ADHD* تؤدي إلى رفضه من المحيطين به وبالتالي فإنه لا يستطيع أن يتوافق معهم اجتماعيا .

(السيد سيد ، فائقة بدر ، ١٩٩٩ ، ٦٦)

حيث أشار *Adler&Terry* إلى أن أحد الملامح الخطيرة لدى الأطفال زائدي النشاط هو العجز عن تكوين صداقات أو ممارسة الألعاب مع أقرانه من نفس السن وقد يرجع ذلك إلى الحساسية المفرطة أو قدره ضعيفة على التوافق *(Adler&Terry,1982,6)* وتؤكد ذلك دراستا *(Stein,et al.,1995;Merrell&Wolfe,1998)* حيث توصلت هاتان الدراستان إلى أن التلاميذ ذوى *ADHD* يتصفون بضعف فى المهارات الاجتماعية ومهارات التوافق مع الآخرين مقارنة بالتلاميذ الأسوياء .

ولذلك أشار بعض الباحثين بإمكانية استخدام أسلوب تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة مشكلة *ADHD* لديهم .
(Garey,1997;Frederick&Olmi,1994;Kotkin,1998)

٢- القلق *Anxiety* :

يذكر محمود حمودة (١٩٩١ ، ١٧٣) أن القلق مشكلة نفسية يعانى منها الطفل تجعله يشعر بالخوف والانقباض وترقب شر أو مصيبة سوف تقع مستقبلا وصورة مريض القلق تشمل أعراضا نفسية فهى شعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه ويترتب على ذلك تشتت انتباه المريض وعدم قدرته على التركيز فيما يفعل . ولعل هذا يفسر العلاقة بين القلق وتشتت الانتباه .

كما توصلت دراسة *(Biederman,et al.,1995)* إلى نتائج كان من بينها أن الأطفال مضطربي الانتباه أكثر قلقا من الأطفال العاديين .

٣- العدوانية *Aggression* :

العدوانية هي استجابة يرد بها المرء علي الخيبة والإحباط والحرمان وذلك بأن يهاجم مصدر الخيبة أو بديلاً عنه (أسعد رزوق ، ١٩٩٢ ، ١٧٩) والعدوانية من أهم خصائص التلاميذ ذوى *ADHD* حيث أوضح كل من *Wiss&Hechrman* فى عام ١٩٧٩ أن الأطفال

ذوى فـــرط النشـــاط *(ADHD)* يتســـمون بالســـلوك العدواني بدنيا أو لفظـــيا مـــع كل من يتعاملون معهم ولا يهتمون بأثر هذا السلوك على الآخرين (محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٦ ، ١٣٩) .

كمـــا أشار معهد علم النفس المعرفي والسلوكي إلى أن ٣٥ – ٦٠ % مـــن الأطفال مضطربي الانتباه لديهم مشكلات تتعلق بالعدوانية وسوء السلوك والفوضى .

(Institute for Cognitive & Behavioral Psychology,1998)

كما أشار *Waddell* إلى أن هناك سمات معينة للأولاد تمتزج مع اضـــطرابات الانتـــباه لتكون اضطراب فى الشخصية ومن هذه السمات العدوانية والسلوك الاجتماعي *(Waddell,1981)* .

٤ – صعوبات التعلم *Learning Disabilities* :

إن مفهوم صعوبات التعلم يصف التلميذ المتوسط أو أعلى ذكاءً إلا أنـــه يوجد تباين بين تحصيله الفعلي وتحصيله المتوقع فى المجالات الأكاديمـــية أو أحـــد فـــروعها رغم توافر التعليم المناسب والمستوى الاجتماعي والاقتصادي المناسب مع عدم وجود إعاقات بدنية أو حسية بأن لديه صعوبة فى التعلم (جابر عبد الله ، ١٩٩٨ ، ٩) .

وفـــى الواقـــع إن هـــناك علاقـــة وثـــيقة بين صعوبات التعلم ومشكلة *ADHD* حيث أشار فتحى الزيات (١٩٩٨ ، ٢٥٢-٢٥٣) إلى أن اضـــطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسية وراء صعوبات التعلم كما أن ٣٠-٤٠% من ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلة *ADHD* .

كما أشارت جمعية صعوبات التعلم بأمريكا بأن ٥٠-٨٠ % من الأطفال ذوى *ADHD* لديهم صعوبات تعلم .

(Learning Disabilities Association of America ,2000)

ويوجـــد شـــبه اتفـــاق بين الآراء التى تؤيد بأن هناك عناصر مشتركة بين مشكلة *ADHD* وصعوبات التعلم .

حيث ذكر *Silver* أن كل من مشكلة *ADHD* وصعوبات التعلم ينتجان عن خلل طفيف في وظيفة المخ *(Silver,1990,395)* .

وذكر *Slavin* أن من خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هو قصور فى الانتباه أو قابلية للاستثارة مع نشاط زائد واندفاعية .
(Slavin,1997,436)

كما ذكر *Stewart&Gath* أن الارتباط بين صعوبات التعلم والنشاط الزائد قد يرجع إلى أن كل منهما يعتمد على عملية الانتباه .
(Stewart&Gath ,1978,44)

أيضاً ذكر السيد السمادونى أن الأطفال ذوى فرط النشاط *(ADHD)* يعانون من مجموعة من المشكلات السلوكية كان من بينها صعوبات التعلم (السيد السمادونى ، ١٩٨٩ ، ٢٢٩) .

٥- انخفاض التحصيل *Low Achievement* :

إن الأطفال ذوى *ADHD* يتصفون ببعض الصفات المتعلقة بمشكلة *ADHD* بصفة عامة وبعملية الانتباه بصفة خاصة وهذه الصفات هى ضعف القدرة على الفهم ، الاستجابة الخاطئة ،كثرة النسيان ، شرود الذهن ، ضعف التفكير ، الكتابة الرديئة ،تجنب المواقف التعليمية وهذه الصفات تؤدى حتما إلى انخفاض تحصيلهم فى المدرسة (السيد سيد ، فائقة بدر ، ١٩٩٩ ، ٧٢-٧٩) .

إلى أنه من أهم مظاهر ومضاعفات هذا الاضطراب : انخفاض الأداء الأكاديمي والإنجاز المدرسي والمشكلات مع المعلمين والزملاء والسلطات المدرسية (جمعة يوسف ، ٢٠٠٠ ، ٢٣) .

كما ذكر *Faraone* فى عام١٩٩٣ أن هؤلاء الأطفال لديهم ضعف فى الأداء المدرسى بالمقارنة مع أقرانهم ، كما أنهم يفشلون فى متابعة أو تذكر الدروس اليومية أو إتمام التكليفات المدرسية ومن المحتمل جداً أن يكون لديهم صعوبات فى التعلم وإعادة السنة الدراسية مما يؤدى إلى تحويلهم إلى فصول التربية الخاصة *(Nevid,et al .,1997,470)* .

٦- مشكلات أخرى *Other Problems* :

إن لهــؤلاء الأطفال خصائص أخرى مثل الميل إلى التمرد على القواعد ، والتي تجعلهم عدوانيين ومتقلبى المزاج ، أيضا النسيان ،فهم يجــدون صــعوبة فــى تذكر الأشياء كما أنهم غالبا يفقدون الأشياء ، ضــعف التركــيز، مشــكلات إدراكية متعلقة بحاستي السمع والبصر ، مشكلات فى السمع والتحدث ، لدغة فى اللسان تسبب زيادة حرف الثاء فــى الكــلام *(Lisp)* (فى بعض الأطفال) ، تهتهة *Stammer* ، ضعف التآزر الحركي *(Adler & Terry,1982,2-3)* .

يلاحــظ مــن العــرض السابق أن الأطفال ذوى *ADHD* لديهم العديــد مــن الخصائص والصفات السلوكية السيئة التى تعوق نموهم الســوي فهــم عــدوا نــيون وأكثر قلقا وغير قادرين على التعامل مع الآخريــن سواء مدرسيهم أو أقاربهم أو أسرهم هذا بالإضافة إلى أنهم يعــانون مــن مشكلات تعليمية مثل صعوبات التعلم وانخفاض التحصيل الدراســي وأيضا النسيان والمشكلات الادراكية المتعلقة بحاستي السمع والبصر .

ثامناً : أسباب مشكلة *ADHD* :

توجد العديد من العوامل التى تسبب مشكلة *ADHD* وقد اتفق العلماء والباحثون إلى تصنيفها إلى أربعة أنواع من العوامل أو المسببات :

١- العوامل الوراثية *Genetic Factors* .

٢- العوامل البيولوجية *Biological Factors* .

٣- العوامل البيئية *Environmental Factors* .

د - العوامل النفسية والاجتماعية *Psychological & Social Factors*

وفيما يلى توضيح ذلك :

١- العوامل الوراثية :

أشار كل من محمود حمودة (١٩٩١ ، ١٥٩) و زكريا الشربيني (١٩٩٤، ٢٠٢) إلى أن ١٠% من آباء الأطفال مفرطي النشاط ذوي *ADHD* كانوا هم أيضا لهم نفس الأعراض في طفولتهم .

كما أثبتت دراسة *(smalley,et al.,2002)* أن مشكلة *ADHD* أصلها وراثي *Genetic* عن طريق انتقال ثلاث كروموزومات وراثية *(10q26,12q23,16p13)* من الآباء إلى الأبناء ، و بصفة خاصة كروموزوم *16p13* الذي يحتوي على جين وراثي لمشكلة *ADHD* ، وكذلك اضطراب التوحدية .

و أشار *Grantham* في عام ١٩٩٩ إلى أن (٤٠) % من الأطفال ذوي *ADHD* لدى آبائهم نفس المشكلة *(In:Carbonell,2003)* .

ويؤكد ذلك *Stevenson* وزملاؤه عندما ذكروا أن مشكلات النشاط الزائد *(ADHD)* ترجع بصفة كبيرة إلى العوامل الوراثية المنقولة من الآباء *(Stevenson, et al.,1993,1147)* .

٢- العوامل العضوية " البيولوجية " :

هناك مجموعة من العوامل العضوية التي من الممكن إن تدخل كأسباب رئيسية وراء مشكلة *ADHD* وهي :

(١) نقص في بعض الناقلات الكيميائية العصبية بالمخ *(Neuro Chemical-Transmitters)* مثل السيروتونين *(Serotonin)* ، أمينات الكاتيكول *(Catecholamines)* ، الأنزيم المؤكسد للأمينات الأحادية *(Monoamines)* ، حيث لوحظ نقص هذه الناقلات في حالات *ADHD* مما يشير إلى إمكانية وجود اختلال في الناقلات العصبية يؤدي إلى *ADHD* .

(٢) نقص نضج المخ خاصة الفص الجبهي من المخ المرتبط بالسلوك والانتباه وهذا يفسر اختفاء الفرط الحركي عند الوصول إلى المراهقة .

(٣) عدم التناسق بين النصفين الكرويين للمخ .

(٤) بعض العقاقير مثل عقار الفينوباربيتال الذى يدخل ضمن علاج الصرع والمغص عند الأطفال والصداع النصفى ، حيث لوحظ أنه ذو تأثير سيئ على الكثير من الأطفال ويؤدى إلى حدوث *ADHD* لديهم .

(محمود حموده ، ١٩٩١ ، ١٥٩-١٦٠)

كما توصلت دراسة *Ingman* إلى أن عدم التناسق بين النصفين الكرويين للمخ *Hemispheric* يؤدى إلى أخطاء فى إدراك المجال البصرى الأيمن والأيسر مقارنة بالمجموعة الضابطة وهذا الاختلاف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قد يرجع إلى الاختيارات المندفعة المتعلقة بالمجموعة الأولى .

(Ingman,1998,1458)

كما أشار *Santrock* إلى أن أخطار ما قبل الولادة التى يتعرض لها الجنين من الممكن أن تسبب سلوكا مرتبطا بمشكلة *ADHD* .

(Santrock, 1995,376)

أيضا خلل المخ *Brain Dysfunction* يعد أحد الأسباب التى تؤدى إلى *ADHD* *(Stewart&Gath,1978,53)* .

٣- العوامل البيئية :

العوامل البيئية هى العوامل التى تتعلق بالبيئة الطبيعية المحيطة بالطفل . حيث أشار *Feingold* فى عام ١٩٧٣ إلى أن المواد الحافظة والصناعية التى تضاف إلى الأطعمة *Food Additives* تعمل على تشويش الأنظمة العصبية للأطفال ذوى *ADHD* ، وبالرغم من ذلك فان نسبة قليلة من الأطفال ذوى *ADHD* لا يتناولون هذه المواد فى أطعمتهم ، كما ذكر *Smith* فى عام ١٩٥٧ أن السكر المكرر *Refined Sugar* يمكن أن يسبب مشكلة *ADHD* . ولكن ذكر *Gross* فى عام ١٩٨٤ و *Wolraich* وزملاؤه فى عام ١٩٨٥ أن هذه المعلومات

لا يوجد بحث يدعمها عملياً . كما أنه بالرغم من أن *Thompson* فى عام ١٩٨٩ ذكر أن التسمم بالرصاص *Lead Poisoning* يمكن أن يكون مرتبطاً بأعراض مشكلة *ADHD* ، إلا أن معظم الأطفال ذوى *ADHD* لا يظهرون مستويات عالية من الرصاص فى دمهم .

(Davison&Neale,1998,412)

يلاحظ أن العوامل العضوية سالفة الذكر لا يوجد اتفاق حول تأثيرها السببي على مشكلة *ADHD* لذلك فإن نفس المصدر السابق أشار إلى أن الشيء الوحيد المتفق علية هو مادة النيكوتين وخاصة تدخين الأم يمكن أن يلعب دورا مهماً في ظهور مشكلة *ADHD* .

كما ذكر محمود حمودة أن تسمم الرصاص أو محسنات الطعام أو نقص الأكسجين قبل وأثناء الولادة يؤدى إلى تلف المخ والذى يؤدى بدوره إلى ظهور مشكلة *ADHD* لدى الأطفال .

(محمود حمودة ،١٩٩١، ١٦٠)

وأشار أيضا *Fletcher* فى عام ١٩٨٣ أن ضوء مادة الفلورنست (لمبة النيون) يمكن أن يكون عامل من بين العوامل البيئية التى تسبب مشكلة *ADHD* *(Kauffman,1985,177)* .

٤- العوامل النفسية والاجتماعية :

هناك العديد من العوامل النفسية والاجتماعية والتى من المحتمل أن تدخل كمسببات لمشكلة *ADHD* وهذه العوامل كما يلى :

أ - انخفاض مفهوم الذات :

إن الصورة السيئة التى يكونها الطفل عن نفسه من الممكن أن تؤدى إلى السلوكيات التى نراها فى مشكلة *ADHD* حيث أشار عبد العزيز الشخص (١٩٨٥) أنّ انخفاض مفهوم الذات يدخل ضمن العوامل الرئيسية المرتبطة بالنشاط الزائد عند الأطفال . وتوصلت عدة دراسات إلى وجود علاقة سالبة بين

مفهوم ذات الطفل ومشكلة *ADHD* منها دراسة *(Viro,1998)* التى هدفـت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية *Self-efficacy*, كما يدركها الأطفال ذوو *ADHD* وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ ولد (٢٠ ولد مـن الصف الثالث إلى السادس الابتدائى *Pre-Adolescents* ، ٢٠ ولـد مـن الصـف السابع إلى الثانى عشر *Adolescents* وهناك مجموعة أخرى مماثلة بدون *ADHD* تسمى مجموعة ضابطة) ، توصـلت الدراسـة إلـى العديـد مـن النتائج منها أن مجموعة المراهقيـن ذوو *ADHD* يشـعرون بانخفـاض فى مفهوم الذات مقارنة بأقرانهم قبل المراهقين ، وأن مجموعة قبل المراهقين ذوو *ADHD* لديهـم ثقـة قويـة بالـنفس فـى قدراتهـم ويشعرون بـأن المهـارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمى مهمين جداً فى الحـياة وذلـك مقارنـة بأقرانهم المراهقين والعاديين ، ودراسة *(Holderniss,1997)* الـتى هدفـت إلى التعرف على الفروق بين الأطفـال ذوى *ADHD* والأطفال العاديين فى بعض الصفات وكذلك الـتعرف علـى الصـفات الـتى تميز أسر الأطفال ذوى *ADHD* وتكونـت عينة الدراسة من ٢٥ تلميذاً ذوى *ADHD* و١٨ تلميذاً عاديـاً وهؤلاء الأطفال فى سن قبل المراهقة من الذكور وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التلاميذ الأسوياء مقارنة بالتلاميذ ذوى *ADHD* يتصفون بالنمو السوى حيث لا توجد لديهم مشكلات سـلوكية كمـا أنهـم يتميزون بارتفاع واضح فى مفهوم الذات ، ودراسـة *(Demaray,1998)* التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بيـن كـل مـن المساندة الاجتماعية ، مفهوم الذات ، المهارات الاجتماعـية ، التحصيل الأكاديمى بمشكلة *ADHD* لدى عينة من الأطفـال من جنس الذكور من الصف الثالث إلى السادس الابتدائى موزعيـن كالـتالى : ٤٨ ولداً ذوى *ADHD* ، ٥٠ ولداً مجموعة

ضابطة ولقد تم التعرف على المعلومات الخاصة بالمساندة الاجتماعية ومفهوم الذات والمهارات الاجتماعية وسلوك ADHD عن طريق مقاييس معدلة طبقت على التلاميذ وآبائهم ومدرسيهم وتم استخدام معاملات الارتباط كأسلوب إحصائى وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوى ADHD يدركون أنهم أقل فى المساندة الاجتماعية من أقرانهم العاديين وبالتالى فهم أقل فى مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ، ودراسة عبد المنعم الدردير (١٩٩٩) التى هدفت إلى التعرف على بعض العوامل النفسية التى تميز التلاميذ ذوى ADHD مقارنة بالتلاميذ الأسوياء وتكونت عينة الدراسة من ١٤٤ تلميذاً من الصف الخامس الابتدائى موزعين كالتالى : ٧٢ تلميذاً ذوى ADHD ، ٧٢ تلميذاً كمجموعة ضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ ذوى ADHD والتلاميذ الأسوياء فى : مفهوم الذات- التحصيل الدراسى- الأصالة- المرونة لصالح التلاميذ الأسوياء ، و دراسة (حجاج غانم ، ٢٠٠١) التى هدفت إلى التعرف على العوامل النفسية و الاجتماعية الكامنة وراء مشكلة ADHD لدى (٣٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بمحافظة قنا ، تم تشخيصهم من عينة كلية بلغ قوامها (٤٧٢) تلميذاً ، و توصلت الدراسة إلى أن انخفاض مفهوم الذات سبب مباشر فى ظهور مشكلة ADHD لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، والتى فسرها بأن انخفاض مفهوم الذات لدى الطفل يعنى عدم تقبله لذات الجسمية والتى تؤدى إلى اضطرابه الانفعالى وشعوره بالقلق والخوف وفقدان الثقة فى قدراته العقلية و إمكاناته الأكاديمية فى ضوء ما قرره (عادل الأشول ، ١٩٨٤ ، ١٧-٢١) ، وبالنظر إلى هذه الصفات نجد تؤدى إلى عدم تركيز الطفل فى

أعمالــه و مهامــه المدرسية ، كما أن هذا الطفل سيصبح مندفعاً ومــتهوراً فـــي ســلوكياته لأنه غير واثق فى إمكاناته و قدراته المخــتلفة ، أيضـــاً اضطرابه الانفعالى الناتج عن انخفاض مفهوم ذاتـــه سيجعل حركاته غير هادفة وبالتالي تكون زائدة عن الحد ، مما يؤدى إلى ظهور مشكلة *ADHD* لديه .

ب- نقص المهارات الادراكية :

يعرف الإدراك على أنه تفسير الشخص للمثيرات التى يتم استقبالها من البيئة وهذه المثيرات قد تكون (مناظر - أصوات - روائح - وغيرها) *(Slavin,1997,186)* .

كمـــا عرفه عبد المجيد سيد ، زكريا الشربينى بأنه عملية تفسير المحسوسات ، وتقوم على تنميط السلوك وتنظيمه وتشعرنا بوجـــود هـــذه المحسوســـات ، ويـــنظم الإدراك عن طريق قوى مركـــزها المخ .

(عبد المجيد سيد ، زكريا الشربينى ، ١٩٩٨، ٢٩١)

وحيث أن المخ ينظم عملية الإدراك ، وأن بعض الأطفال ذوى *ADHD* لديهـم اختلال طفيف فى وظيفة المخ لذلك فإن هؤلاء الأطفال قد يكون لديهم نقص فى المهارات الإدراكيه .

والمهـــارات الإدراكـــية هـــى المهارات التى يحتاجها الفرد فى عملية الإدراك وقد قسمها *Donald* فى عام ١٩٨٣ إلى نوعين من المهارات :

(١) مـهارات الإدراك البصري *Visual Perception Skills* :

وتـــتكون من : التمييز البصري – الذاكرة البصرية – التعرف على الأشياء – التآزر البصري الحركي .

(٢) مهارات الإدراك السمعي *Auditory Perception Skills* :

تـــتكون مـــن : التميـــيز السمعي – الذاكرة السمعية والتتابع السمعي – الربط السمعي (عبد المنعم الدر دير ، ١٩٩٣، ١٦) .

ونقص المهارات الإدراكية يؤثر بالطبع على سلوك الطفل حيث أشار Faas إلى أن الأطفال الذين يفشلون فى فهم المثيرات السمعية التى يستقبلونها يصعب عليهم التذكر والاستفادة مما يسمعونه مع فقد لعناصر اللغة وأن التلاميذ الذين لديهم صعوبات فى المهارات الإدراكية البصرية لابد أن يتعلموا بطريقة خاصة حتى يتم تحسين هذه المهارات وأن التدريب على مهارات الإدراك البصري لابد أن يكمل ولا يستبدل مع التعليم الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ (Faas, 1980,87-95) .

وتوصل عبد المنعم الدردير (١٩٩٣) من دراسته إلى أن التلاميذ الذين لديهم نقص فى المهارات الإدراكية السمعية والبصرية يعانون من قصور فى المهارات الاجتماعية مقارنةً بالعاديين .

كما توصلت دراسات عديدة إلي وجود ارتباط بين النقص فى المهارات المتعلقة بحاستي السمع والبصر ومشكلة ADHD لدى الأطفال منها : دراسة السيد السمادونى (١٩٩٠) التى هدفت إلى التعرف على خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوى ADHD والتي تنعكس فى مستوى الأداء على المهام التيقظية السمعية والبصرية وتكونت عينة الدراسة من ٨٤ تلميذاً من الذكور تتراوح أعمارهم من ١١ إلى ١٢ عاماً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية فى عدد أفرادها : المجموعة الأولى : التلاميذ ذوو فرط النشاط مع العجز في الانتباه ADHD ، المجموعة الثانية : التلاميذ ذوو فرط النشاط فقط H ، المجموعة الثالثة : التلاميذ العاديون N .

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها ،انخفاض مستوى أداء كل من الأطفال ذوى ADHD وذوى H فقط على اختبارات الانتباه السمعى والبصرى وعلى اختبار الذكاء ، و دراسة (Stern,et al.,1996) التى هدفت إلى التعرف على الأداء الحركي

للرسوم *Graphomotor* لدى الأطفال ذوى المشكلات الانتباهية وعددهم ٤٨ طفلاً في مدى عمرى يتراوح بين ٨-١٣ عاماً موزعين كالتالى : ٢٤ طفلاً ذوو تشتت انتباه فقط ، ٢٤ طفلاً ذوو *ADHD* وتوصلت الدراسة إلى أن كلا المجموعتين (ذوى تشتت الانتباه وذوى *ADHD*) لديهم قصور في الأداء الحركي للرسوم ، وهذا القصور في الأداء الحركي يرجع إلى مشكلات في قصور الانتباه ، كما أن بعد النشاط الزائد والذى يميز المجموعة الثانية عن الأولى يعمل على زيادة إعاقة الأداء الحركي للرسوم ، و دراسة *(Gomez&Condon,1999)* التي هدفت إلى التعرف على بعض المهام السمعية لدى الأطفال ذوى *ADHD* مع أو بدون صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من ٤٥ طفلاً من الجنسين موزعين إلى ثلاث مجموعات متساوية في عدد أفرادها كالتالى ، المجموعة الأولى : التلاميذ ذوو *ADHD* بمتوسط عمرى قدره ٩,٣٣ عاماً ، المجموعة الثانية : التلاميذ ذوو *ADHD* *Language Learning Disabilities* *(LD+ADHD)* بمتوسط عمرى قدره ١٠,٤٧عاماً ، المجموعة الثالثة : التلاميذ العاديون *(N)* بمتوسط عمرى قدره ٩,٨٨ عاماً ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : لا يوجد اختلاف بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث *(N,LD+ADHD,ADHD)* في التمييز السمعي والإغلاق السمعي والفهم السمعي، كما يوجد اختلاف بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في التكرار السمعي ، كما أن اضطرابات العمليات السمعية من المحتمل أن تكون مرتبطة بصعوبات التعلم *LD* اكثر من مشكلة *ADHD* ، و دراسة خالد الفخراني (١٩٩٥) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في التآزر البصري الحركي بين عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين عددهم ٩٠ طفل مقسمين إلى ثلاث مجموعات متساوية في عدد

أفـــرادها : المجموعـــة الأولى : العينة العادية ، المجموعة الثانية : عيـنة الأطفـــال مضطربى الانتباه فقط ، المجموعة الثالثة : الأطفال مضطربو الانتباه مع النشاط الزائد ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مـــنها ، أن قـــدرة الأســـوياء على التآزر البصرى الحركى أعلى من الأطفـــال مضـــطربى الانتـــباه مـــع النشاط الزائد أو بدونه ، كما أن قـــدرة الأطفال مضطربى الانتباه بدون النشاط الزائد أكثر على التآزر البصـــرى الحـــركى من الأطفال مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد ، ودراسة إينجمان *(Ingman,1998)* التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بيـــن الانتـــباه البصرى فى المجالين الأيمن والأيسر بمشكلة *ADHD* لـــدى عينة من الأطفال عددهم ٦٠ من جنس الذكور تتراوح أعمارهم مـــن ٩ إلى ١١ و ١١ شهراً موزعين إلى مجموعتين متساويتين فى عـــدد أفـــرادهما ، المجموعـــة الأولى : وهم الأطفال ذوى *ADHD* ، والمجموعـــة الثانية : وهم الأطفال العاديون . ولقد تم الحصول على البـــيانات مـــن دراسة شبه تجريبية سابقة *Archival Data from a Quasi Experimental Study* وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج مـــنها : أن التلاميذ ذوى *ADHD* يصدرون أخطاء فى إدراك الأشياء فـــى المجالـــين الأيمـــن والأيسر مقارنة بالمجموعة الضابطة ، كما لا يوجد اختلاف بين إدراك التلاميذ ذوى *ADHD* للأشياء فى المجال الأيمن وإدراكهم للأشياء في المجال الأيسر ، ودراسة (حجاج غانم ، ٢٠٠١) الـــتى توصـــلت إلـــى أن تدنـــى مهـــارات الإدراك البصرى (التمييز البصرى – الذاكرة البصرية – التعرف على الأشياء – التآزر البصرى الحركى) يعمل على تسرع الطفل وإندفاعيته وتشتت انتباهه وحركـــته الزائدة عن الحد والتى تؤدى إلى زيادة حدة أعراض مشكلة *ADHD* .

جـ- نقص المهارات الاجتماعية *Social Skills* :

المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على المبادرة فى التفاعل مع الآخرين والتعاون مع الزملاء واتباع التعليمات فى المدرسة وضبط انفعالاته فى مواقف التفاعل الاجتماعي وحل الصراعات بين الزملاء وتقبل الزملاء ومساعدتهم له .

(عبد المنعم الدردير ، جابر عبد الله ، ١٩٩٩، ١٧)

وقد حدد *Hoghughi* هذه المهارات فى الآتى :

(١) مهارة التقديم (٢) مهارة التفاعل
(٣) مهارة المحادثة (٤) مهارة الطلب
(٥) مهارة الإحساس بالآخرين (٦) مهارة الشعور بصديقك
(٧) مهارة التكامل الاجتماعي
(٨) مهارة الاتجاه نحو الأطفال الآخرين
(٩) مهارة الاتجاه نحو البالغين
(١٠) مهارات موقفية خاصة

(Hoghughi ,1992, 250)

وقد أشار *Kirk* وزملاؤه إلى أن العديد من الأطفال الذين لديهم اضطرابات سلوكية ليس لديهم فقط فقراً فى السلوكيات التى تجعلهم يتأقلمون مع سائر زملائهم ولكن أيضا يعانون من ندرة فى المهارات الاجتماعية الإيجابية وذلك ما جعل تحسين المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال هو أحد الأهداف لبرنامج التربية الخاصة .

(Kirk, et al., 1993, 438)

وحيث أن قبول الأقران بعضهم البعض يعتبر منبئ قوى للتقدم الحالي والمستقبلي لذلك تم ابتكار بعض الأساليب التى تعمل على تحسين المهارات الاجتماعية ومستويات القبول الاجتماعي لدى الأطفال الذين لديهم ضعف فى المهارات الاجتماعية وهذه الأساليب

تتكون من : تعزيز السلوك الاجتماعي المناسب ، النمذجة (تعلم السلوك الاجتماعي المناسب بواسطة ملاحظة نموذج) ، التعليم (شرح لهذه المهارات ، ولماذا هي مهمة ، إتاحة الفرص الفعلية لهم للتدريب ، متابعة السلوك) *(Slavin,1997,95)* .

وتوصلت عدة دراسات إلى أن النقص فى هذه المهارات له علاقة بمشكلة *ADHD* منها دراسة *(Stein,et al.,1995)* التى هدفت إلى التعرف على مهارات التوافق *Adaptive Skills* لدى الأطفال ذوى *ADHD* وذوى اضطراب الانتباه فقط *ADD* وتكونت عينة الدراسة من ١٦٣ طفلاً من الجنسين تتراوح أعمارهم من ٤ إلى ١٦ عاماً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات :

المجموعة الأولى : الأطفال ذوو *ADHD* وعددهم ٧٤ طفلاً .

المجموعة الثانية : الأطفال ذوو *ADD* وعددهم ٤٨ طفلاً .

المجموعة الثالثة : الأطفال ذوو اضطراب النمو العام *Parvasive Developmental Disorder (PDD)* والتخلف العقلى *Mental Retardation (MR)* وعددهم ٤١ طفلاً ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- مجموعة *PDD/MR* أقل ذكاءً من مجموعة *ADD* أو مجموعة *ADHD*
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات كل من مجموعتى *ADD* ، *ADHD* فى مقابل مجموعتى *PDD/MR* فى مهارات الاتصال- الحياة اليومية- الاجتماعية لصالح المجموعتين الأوليتين .
- مجموعة *ADD* أفضل فى المهارات الاجتماعية (اتصال – حياة يومية – اجتماعية) يليها مجموعة *ADHD* ثم مجموعة *PDD/MR*

د – أساليب المعاملة الوالدية :

يشير Barkley إلى أن المهارات الو الدية الفقيرة مثل القواعد المتضاربة والعقاب الشديد والأوامر الزائدة عن الحد وفي أوقات غير مناسبة يمكن أن تؤدى إلى مشكلة ADHD (Barkley, 1988) .

كما أن تصدع العلاقات الاجتماعية مثل ظروف الأسرة الاجتماعية والنفسية والعلاقة بين الأب و الأم والأبناء قد يكون ذلك كله سببا من أسبابها (محمد الطيب ، ١٩٩٦ ، ١٤٢) .

إن توافر الجو الأسرى الملائم الذي يشبع حاجات الطفل البيولوجية والنفسية يؤدى إلى تحقيق النمو السليم للطفل وتوافقه الشخصي والاجتماعي وعلى العكس من ذلك إذا ساد جو أسرى بيئي غير سليم وملئ بمواقف الحرمان والصراعات فإن ذلك ينعكس على شخصية الطفل ويجعله مضطرباً ويبعده عن السوية الأمر الذي ينعكس أثره على سلوك الطفل فى جميع مظاهره .

(محمد حسين ، ١٩٨٦ ، ٤)

لذلك تعد أساليب المعاملة الو الدية من أهم العوامل التى تتشكل شخصية الطفل المستقبلية في ضوئها . وأحياناً يطلق على هذه الأساليب لفظ اتجاهات لأن الأسلوب الذي يسلكه الوالدان فى تنشئة أبنائهما هو عبارة عن اتجاه معين يأخذه أحد الوالدين أو كلاهما ويتعامل من خلاله مع الأبناء .

وتعرف أساليب المعاملة الو الدية أو الاتجاهات الو الدية على أنها الإجراءات والأساليب التى يتبعها الوالدان فى تطبيع أو تنشئة أبنائهما اجتماعياً أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية وهذه الاتجاهات والأساليب كالتالي : (التسلط ، الحماية الزائدة ، الإهمال ، التدليل ، إثارة الألم النفسي ، القسوة ، التذبذب ، التفرقة ، السواء (هدى قناوى ، ١٩٩٦ ، ٨٣) .

والأساليب الوالدية تؤثر على سلوكيات الأطفال الذين يعيشون خاضعين لهذه الأساليب وهذه الأساليب تشمل التشجيع – عدم التشجيع- التهذيب – قدر الحرية الممنوحة للطفل وذلك ما قرره *Rutter* في عام ١٩٧٥ ، أيضاً هذه الأساليب تشمل النظام غير الثابت ، عقاب سلوك في يوم معين وإغفاله في اليوم التالي ، أحد الوالدين يصبح متراخياً فى المعاملة والآخر قاسياً كل ذلك يترك أثراً على سلوك الطفل ، توقيت ونوع الاستجابات التى يصدرها الآباء يمكن أن تشكل السلوك السيئ أو الطيب . فالكثير من السلوكيات السيئة التى يصدرها الأطفال تكون بسبب حاجتهم إلى جذب الانتباه فإذا كان هذا السلوك هو الوسيلة الوحيدة لجذب الانتباه فسوف يصر عليه *(Mortimoroe, et al.,1983,7-8)* .

وتوصلت العديد من الدراسات إلى ارتباط أساليب المعاملة الوالدية بمشكلة *ADHD* منها دراسة أشرف عبد القادر (١٩٩٣) التى هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات المرتبطة بسلوك الأطفال ذوى *ADHD* وهذه المتغيرات هى : التحصيل الدراسى ، الذكاء ، المستوى الاجتماعى/الاقتصادى ، الاتجاهات الوالدية فى التنشئة وتكونت عينة الدراسة من ١١٥ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى من الذكور منهم ٥٦ تلميذاً ذوى *ADHD* و ٥٩ تلميذاً عادياً وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الأطفال ذوى *ADHD* والعاديين فى اتجاه الوالدين نحو التسلط – الإهمال – إثارة الألم النفسى – الحماية الزائدة – التفرقة – التذبذب لصالح مجموعة ذوى *ADHD* ولم توجد هذه الفروق فى المستوى الاجتماعى/ الاقتصادى ، و دراسة *(Holderness,1997)* التى توصلت إلى أن هناك متغيرات ينبغي على الأسرة أن تتحلى بها حتى يمكنها أن تتعامل مع

أطفـالهم ذوى *ADHD* وهـى التماسك الاجتماعي ومهارات الاتصال وحـل المشكلات ، و دراسة (حجاج غانم ،٢٠٠١) التى توصلت إلى أن أسـاليب المعاملـة الوالدية غير السوية مثل (الرفض – التساهل الشديد – الإكراه) تعد أسباباً مباشرة لحدوث مشكلة *ADHD* .

مما سبق يتضـح أن هـناك العديد من الأسباب والتي من المحـتمل أن تـؤدى إلى مشكلة *ADHD* وبعض هذه الأسباب متعلق بالوراثة والبعض الأخر متعلق بالنواحي البيولوجية أو العضوية بالمخ أو تلـف فى المخ أو الظروف التى لاقاها الطفل قبل ولادته . وهناك عوامل بيئية متعلقة بالنواحي الطبيعية المحيطة بالطفل والموجودة فى البيئة مثل المواد الصناعية والسكر المكرر و تسمم الرصاص وإشعاع لمـبة النيون (وهى عوامل لا يوجد اتفاق حول تأثيرها السببي على مشـكلة *ADHD*) بالإضـافة إلى التدخين وخاصة من الأم الحامل . وهناك عوامل نفسية مثل انخفاض فى مفهوم ذات الطفل أو نقص فى المهـارات الادراكـية ، وعوامـل اجتماعية مثل نقص فى المهارات الاجتماعية أو أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة .

تاسعا : علاج مشكلة *ADHD* :

توجـد العديـد من الأساليب العلاجية التى يمكن استخدامها فى علاج مشكلة *ADHD* أو تخفيف حدتها ويمكن تصنيفها إلى عدة أنواع من الأساليب :

١– العقاقير *Drugs Stimulants* .

٢– الضبط الغذائى *Dietary Restriction* .

٣– التعديل السلوكى *Behavioral Modification* وهذا الأسلوب له عدة أساليب فرعية منها :

أ – النمذجة *Modeling*

ب– التعزيز *Reinforcement*

جـ– ضبط الذات *Self- Control*

٤- العلاج الأسرى ***Family Therapy***

٥- العلاج التربوى ***Educational Therapy***

وفيما يلى شرح لهذه الأساليب :

١- العقاقير :

يقترح غالبية الناس العاديين والمتخصصين أيضا فى التربية وعلم النفس والطب أنه لابد أن يتم علاج الطفل ذى ***ADHD*** إذا كان مزعجا للآخرين بطريقة مزمنة ، كما يعتقد العديد من الأطباء ***Physicians*** أن استخدام العقاقير فى مثل هذه الحالات يكون أجدى ولاسيما وأن آلاف الأطفال تم علاجهم بواسطتها ***(Kauffman,1985,178)*** .

كما ذكر كل من ***DuPaul&Stoner*** فى عام ١٩٩٤ أن ٧٥ ألف طفل ذوى ***ADHD*** يعالج سنوياً بواسطة العقاقير والتى من أمثلتها الريتالين ***Retalin*** ، الدكسدرين ولكن أشهر هذه العقاقير هو الريتالين وهذه العقاقير تعمل على إثارة الجهاز العصبي المركزي للطفل لكى تزيد قدرته الانتباهيه وتضعف سلوكياته المندفعة ***(James&Nims,1996,304)*** .

ومن الدراسات التى أجريت فى هذا الشأن دراسة ***(Buitelaar,et al. 1996)*** التى توصلت إلى فعالية الريتالين فى تخفيف حدة النشاط الزائد وكافة المشكلات السلوكية الأخرى ، ودراسة ***(Meere, et al. , 1995)*** التى توصلت إلى أن هذا العقار يعمل على علاج المشكلات الانتباهية التى نراها عند الأطفال ذوى ***ADHD*** .

ولكن بالرغم من أن أكثر من ٧٠% من الأطفال ذوى ***ADHD*** الذين تناولوا هذا العقار أظهروا تحسناً كبيراً إلا أن هذه العقاقير لها بعض الآثار الجانبية السلبية مثل زيادة معدل ضربات القلب وضغط الدم وإعاقة معدل النمو الطبيعي للطفل والأرق ونقص الوزن والغثيان وذلك فى ضوء ما قرره ***Pelham&Murphy*** فى عام ١٩٨٦ و ***Walden&Thompson*** فى عام ١٩٨١ ***(Woolfolk,1995,136)*** .

وفـــي هـــذا الصـــدد ذكر محمود حمودة أن هذه العقاقير يصعب الحصـــول علـــيها لوصـــفها ضـــمن جـــدول المخدرات كما أن لها بعض الأعـــراض الجانبـــية مـــثل اضطراب النوم وفقدان الشهية ونقص النمو والـــتوتر ولذلك اقترح استبدالها بمنبهات أخرى مثل القهوة نظرا لوجود مـــادة الكافيـــن المنبهة بها وأيضا لتوفرها بالمنزل وحين يشربها الطفل لا ينظر لنفسه على أنه مريض يتعاطى علاجا ولكن ينظر لنفسه على أنه أصـبح كبـيرا يشـرب الشـاي والقهـوة مـثل الكبار مما يؤثر عليه إيجابيا (محمود حموده ،١٩٩١، ١٦٢) .

٢- *الضبط الغذائي* :

فـــي ضـــوء مـــا سلف ذكره من أن بعض المواد الصناعية التي تضاف إلى الأطعمة تدخل ضمن المسببات المحتملة لمشكلة *ADHD* ذهب بعـــض العلمـــاء والباحثين إلى استخدام أسلوب الضبط الغذائي في علاج مشكلة *ADHD* .

حيـــث لاحـــظ *Feingold* في عام ١٩٧٥ أن جميع الأطفال ذوى *ADHD* يتـــناولون أغذية ملونة وذات رائحة مثل العصائر والشيكولاتة باللبـــن والحلوى والكيكة والأيس كريم والسجق والسمن الصناعي النباتي وغيرها من الأغذية التي تعتمد على اللون والرائحة في تكوينها وتدعيماً لملاحظته سأل آباءهم والذين أخبروه بأن أعراض مشكلة *ADHD* تظهر بوضـــوح بعد الأعياد وحفلات الميلاد والتي يكثر فيها تناول هذه الأطعمة وبذلك قام *Feingold* بالـــتحكم فـــي الأغذية التي يتناولها هؤلاء الأطفال وظهـــرت النـــتائج بعد أسبوعين فقط من العلاج ولذلك كان هذا الأسلوب أكثر قيمة وفاعلية من العقاقير *(Davis,1983,5 36-537)* .

كمـــا ذكـــر عـــبد العزيز الشخص أن التغذية عن طريق استخدام أسلوب غذائي محكم يمكن أن يساعد في تخفيف حده هذه المشكلة .

(عبد العزيز الشخص ، ١٩٨٥ ، ٣٥٠)

أيضا أشار *Kauffman* إلى أنه لابد أن تكون مكونات الأطعمة التي يتناولها الأطفال ذوى *ADHD* لها نفس اللون والتكوين والرائحة والمذاق *(Kauffman,1985,181)* .

٣- *التعديل السلوكي :*

التعديل السلوكى هو تطبيق المبادئ العلمية لتغير السلوك القابل للملاحظة من خلال التعلم *(Hassett&White,1989,594)* .

وهناك العديد من هذه المبادئ منها :

أ - النمذجة :

النمذجة هي تغير فى السلوك أو التفكير أو العواطف والتي تتم من خلال ملاحظة شخص لآخر (نموذج) *(Woolfolk,1995,223)* .

وقد توصلت دراسات عديدة إلى أن أسلوب النمذجة يؤدى إلى تعديل سلوكيات الأطفال ذوى *ADHD* إلى الأحسن ومن هذه الدراسات (*Copeland&Weissbrod,1980* ؛ عـلا إبراهـيم ، ١٩٩٥ ؛ ابتسام السطيحة ،١٩٩٧) .

ب- التعزيز :

التعزيز هو تقديم معزز خلف سلوك معين مما يقوى من احتمالية ظهور هذا السلوك *(Hassett&White,1989,200)* .

حيث ذكر *Stewart&Gath* أنه عندما يتم تعزيز سلوك الانتباه والهدوء والجلوس فى الأوقات المناسبة بطريقة سليمة فإن السلوكيات اللاسوية سيتم استبعادها لدى الأطفال زائدى النشاط وتأكيداً لذلك قام *Patterson* في عام ١٩٦٥ بتعزيز طفلين يعانون من الحركة الزائدة وخلل المخ عندما كانا يصدران السلوك فى الفصل ونتيجة لذلك ظهر تخفيف فى حدة سلوك النشاط الزائد والذي ظلَ لمدة شهر على الأقل بعد نهاية المعالجة .

(Stewart&Gath,1978,57)

كمـــا أشـــار العديـــد من الباحثين إلى أن أسلوب التعزيز فعال فـــي علاج مشكلة ADHD (فؤاد موافي ، ١٩٩٥ ؛ عـــلا إبراهيم ، ١٩٩٥ ؛ زكـــريا الشربيـــني ،١٩٩٤، ٢٠٣) .

جـــ- ضبط الذات :

هي إحدى تكنيكيات العلاج السلوكي والتي تتضمن خطوات فعالة يستخدمها الفرد لكي يتعامل مع مشكلاته(Hassett& White,1989,596)، حيـــث توصلت العديد من الدراسات إلي أن مساعدة الطفل علي كيفية الـــتحكم فـــي ســـلوكه تـــؤدى إلي تخفيف مشكلة ADHD ومن هذه الدراســـات : (ضـــياء الطالـــب ، ١٩٨٧ ؛ ســـعيد إبراهـــيم ، السيد السمادوني ، ١٩٩٨ ؛ Mathes&Bender ,1997) .

٤- *العلاج الأسرى :*

يمكن علاج مشكلة ADHD عن طريق تقديم الإرشادات والتوجيهات للآباء والذين لديهم أطفال ذوى ADHD .

فقـــد قدمَ Turner مجموعة من الإرشادات يمكن أن يتبعها الآباء فى التعامل مع أبنائهم ذوى ADHD منها :

أ - حاول بقدر الإمكان أن تعزّز السلوك الإيجابي الصادر من طفلك حتى يـــزداد تكـــراره فى المرات القادمة عن طريق استخدام كلمات المدح والثناء مثل عمل جميل - شكراً .

ب- عزز وعاقب ولا تؤجل ذلك .

جـــ- استخدم خيارات و آراء وليس أوامر على سبيل المثال هل تحب أن تؤدى واجبك المنزلي الآن أم بعد ٣٠ دقيقة .

(Turner,1992)

وفـــي دراسة Kottman وزملائه تمت الإشارة إلى مجموعة من الإرشادات يمكن أن تفيد الآباء في هذا المجال منها :

أ - التدريب على مهارات تعامل الآباء مع أبنائهم وهذه المهارات تتضمن :

- بناء والحفاظ علي تقدير الذات للأطفال ذوى ADHD وباقي أفراد الأسرة .
- تعليم الطفل كيف يكون قادراً ، ذا معنى ، محبوباً ، خدوماً .
- تدريب المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال .
- تدريبهم علي مهارات الاستماع والاتصال .

ب- الإلمام بالمعلومات التربوية العامة عن طبيعة مشكلة ADHD .

جـ- التعاون مع إدارة المدرسة .

د - التعرف علي نظم الإدارة السلوكية الجيدة .

هـ- تشجيع التدعيم الاجتماعي من الآخرين

(Kottman,et al.,1995,145)

وفي دراسة أجراها *(reddy,et al.,2002)* توصل فيها إلى أن البرامج الإرشادية التى تعتمد على تفاعل كل من الطفل صاحب المشكلة والمعلم والتلميذ فى تفاعل ثلاثى تؤدى إلى تحسن ملحوظ فى تخفيف حدة هذه المشكلة ، مقارنة بالاقتصار على المدرسة فقط أو الأسرة فقط .

كما قام *Garey* بإعداد استراتيجية لتدريب آباء الأطفال ذوى *ADHD* علي كيفية تنظيم والتحكم فى الأنشطة الاجتماعية لأطفالهم والتي يخبرونها مع أقرانهم و أظهرت الدراسة نتائج إيجابية على الأطفال وعلى آبائهم أيضا ولكن الآباء قرروا بأنه بالرغم من أن الاستراتيجية المستخدمة مقبولة ومفيدة إلا أنها فى الوقت نفسه صعبة التطبيق .

(Garey,1997,2852)

٥- *العلاج التربوي :*

هناك العديد من الأساليب التربوية التى يمكن أن يتبعها المدرس فى التعامل مع الأطفال ذوى *ADHD* منها على سبيل المثال ما قدمه *Slavin* من الإرشادات والتي منها :

أ – حاول أن تجلس الأطفال ذوى *ADHD* بانتظام حتى تتجنب مشاحناتهم .

ب– حاول أن تلم بالقواعد الأساسية والفعالة لإدارة الفصل .

جـ– أعـط الفرصة للتلاميذ ذوى*ADHD* لكى يكونوا فعالين وإيجابيين فى الفصل .

د – جهـز التلامـيذ ذوى *ADHD* لجمـيع الانتقالات الحادثة فى اليوم المدرسـى داخـل الفصـل وخارجـه (بين الأنشطة المختلفة ، بين الحصص ، .....) .

هـ– خطط درسك وفقاً لاحتياجات الأطفال ذوى *ADHD* .

و – علّـم التلامـيذ كـيف يتحكموا فى سلوكهم الشخصي وذلك يشمل الأساليب التالية : ضبط الذات – تقويم الذات – تعزيز الذات – تعليم الذات .

ز –حـاول أن تكـون على اتصال يومي بمنزل هؤلاء التلاميذ بواسطة تقرير يومي يتضمن سلوك التلميذ .

ح – استخدم الواجب المنزلي مع هؤلاء التلاميذ .

ط – حـاول أن تشـترك فى مجموعة العمل مع برنامج التربية الخاصة وذلـك لوضـع الخطـط السـلوكية والتعليمية فى كيفية التعامل مع مشكلات الانتباه .

(Slavin,1997,440)

كما أشار *Faas* إلى مجموعة من الإرشادات تساعد أيضاً المدرس على التغلب على تشتت الانتباه في الفصل منها :

أ – احـذف المثـيرات السـمعية والبصـرية التى تشتت انتباه التلميذ وتصرفهم عن متابعة الدرس .

ب– صمم بيئة تعليمية جيدة بحيث يكون أثاث الفصل مناسب للتعلم .

جـ– احـذف كل المواد غير المفيدة أو مرتبطة بالدرس وذلك من مقعد التلميذ .

(Faas,1980,70)

كمـــا قـــام كـــل من السيد سيد ، فائقة بدر بتقديم بعض النصائح التربوية المتعلقة بهذه المشكلة وذلك فى حالتين :

الحالة الأولى : الأطفال ذوى *ADHD* لديهم صعوبات تعلم :

- أن تكـــون حجـــرة الدراسة بعيدة عن المثيرات السمعية والبصرية المشـــتتة للانتباه (لوحات الورق المعلقة على الحائط – الأصوات الخارجية فى الشارع) وأن يكون الأثاث سليماً – الإضاءة والتهوية جيدة .
- تجهـــيز حجرة خاصة يدرس فيها الطفل بصورة فردية مع مدرس آخر حتى تتنوع المواقف التعليمية ويساعد الطفل على التركيز مما يؤدى إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي .

الحالة الثانية : الأطفال ذوى *ADHD* ليس لديهم صعوبات التعلم :

- أن يســـتخدم المعلم بعض الاستراتيجيات التربوية التى تعتمد على جـــذب انتباه هذا الطفل والسيطرة على سلوكه غير المرغوب فى موقـــف تعلـــيمى يتســـم بالإثارة والتشويق فإن مستوى تحصيله الدراسى سوف يرتفع .
- زيـــادة التفاعل الإيجابي بين هذا الطفل وبين أقرانه والذي يؤدى إلـــى تكوين مفهوم موجب للذات والذي يؤدى بدوره إلى التخلص من سلوكه المشكل .

(السيد سيد ، فائقة بدر ، ١٩٩٩ ، ٨٨-٩٠)

عاشراً : بعض النظريات المفسرة لمشكلة *ADHD* :

هناك ثلاث نظريات يمكن تناولها في هذا الصدد :

١- نظرية التعلم الاجتماعي *Social Learning Theory* .

٢- نظرية الاستجابة للضغوط *Diathesis-Stress Theory*

٣- نظرية المستوى الأمثل للاستثارة *Optimal Stimulation Theory*

وفيما يلى الشرح :

١ - نظرية التعلم الاجتماعي :

إن الإنسان كائن اجتماعي لذلك فكثير من المعرفة والأداء والسلوك يــتم اكتســابه من خلال ملاحظة سلوك الآخرين فى المواقف الاجتماعية المختلفة *(Davis,1983,142)* .

لذلك جاءت نظرية التعلم الاجتماعي التى أسسها *Albert Bandura* كــنقد للنظرية الإجرائية لسكنر *Skinner* والتى نظرت إلى التعلم على أنه يعــتمد علــى توابــع الاســتجابات مهملةً بذلك الدور الاجتماعي المحيط بالمــتعلم ، لذلــك كــان فحــوى هذه النظرية هو أن التعلم يتم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليده *(Slavin,1997,171)* .

ولكــى يتم التعلم وفقاً لهذه النظرية لابد أن يتم الانتباه لنموذج ، وهذا النموذج ممكن أن يكون الآباء ،الأخوة والأخوات ، المدرسين وذلك بالنســبة للأطفــال الصــغار أو الأقران ونجوم الشهرة وشخصيات *T.V.* بالنسبة للتلاميذ الكبار وأشار *Bandura* إلى ضرورة وجود أربعة عناصر أساسية ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند التعلم بالملاحظة وهى : الانتباه ، الاحــتفاظ بالمعلومات والانطباعات المقدمة من النموذج ، إنتاج السلوك من المتعلم ، الدافعية اللازمة لإعادة السلوك *(Woolfolk,1995,221)* .

وقــد أوضح محمد الطيب أن فرط النشاط قد يكون سلوكاً متعلماً مــن البيئة المحيطة أو تقليداً لنموذج نشط سلوكياً كأن يقلد الطفل طفلاً أخر أكبر منه فى السن أو أكثر منه نشاطاً .

(محمد الطيب ، ١٩٩٦ ، ١٤٣)

وفى دراسة (علا إبراهيم ، ١٩٩٥) استخدمت فيها بعض فنيات تعديــل الســلوك في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعوقين عقلياً وكان ضمن هذه الفنيات أسلوب النمذجة (التعلم بالملاحظة) وكان

النموذج هو الباحثة نفسها حيث قام هؤلاء الأطفال بتقليد أنماط سلوكية صادرة من النموذج وقد أدى هذا الأسلوب إلى خفض النشاط الزائد لديهم .

كما قام *Copeland&Weissbrod* بدراسة هدفت التعرف على أثر النمذجة الاجتماعية على السلوك المتعلق بالنشاط الزائد وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال زائدى النشاط أكثر استجابة لتعليمات النموذج (ولد يصدر سلوكيات معينة من خلال فيلم مسجل) من الأطفال العاديين .

(Copeland&Weissbrod,1980)

٢- *نظرية الاستجابة للضغوط :*

الذى أسس هذه النظرية هما *Bruno&Bettelheim* فى عام ١٩٧٣ وأشارت هذه النظرية إلى أن النشاط الزائد *(ADHD)* يظهر عندما يكون الطفل مستعداً للإصابة بمشكلة *ADHD* ويقترن ذلك بأساليب التنشئة المتسلطة من جانب الآباء ، فإذا قوبل هذا الطفل المستعد لممارسة نشاطه الزائد بضغط *Press* من جانب أمه غير الصبورة ومستاءة من تصرفاته هنا سيصبح الطفل غير قادر على تلبية مطالب أمه فى ضرورة الطاعة لها وبمرور الوقت ستصبح الأم أكثر سلبية واستياءً من تصرفات ابنها ، وفى هذه الحالة ستصبح العلاقة بين الأم وطفلها أشبه بحلبة قتال *Battleground* ، ونتيجة لهذه السلوكيات المعتمدة على الفوضى وعدم الطاعة سيصبح الطفل غير قادر على تلبية مطالب المدرسة ، و لذا سيتعارض سلوكه مع قواعد الفصل الدراسي .

(Davison& Neale,1998,412)

٣- *نظرية المستوى الأمثل للاستثارة :*

مؤسس هذه النظرية هو *Hebb* ويشير مصطلح المستوى الأمثل للاستثارة إلى مستوى مثالي من الهيجان أو الحركة والذي يسعى جسم

الإنســـان للحفـــاظ عليه في ضوء احتياجه للوصول لحالة الاتزان البدني وبعض الناس يجد هذا الاتزان في الجلوس أمام المدفأة للإحساس بالألفة والهـــدوء ومســـتغرقا فـــي قـــراءة كتاب ، والبعض الآخر يفضل زيادة الحـــركة والنشـــاط وقـــد يعرضه ذلك لمغامرات ومخاطر وهذين النمطين يظهران مستويات مختلفة من مستويات الاستثارة .

(Huffman, et al. , 1987,438)

فلكـــل إنسان مستوى مفضل من الاستثارة أو النشاط فعلى سبيل المـــثال إذا كنت في حفلة مليئة بالضوضاء ولا تستطيع أن تتحمل سماع الصـــوت والحـــركة فـــربما تخـــرج من الحفلة (حتى تحافظ على حالة الاتزان) ، وفي المقابل إذا أحسست بالفراغ والملل فربما تنهمك في أي سلوك والذي يزيد في مستوى نشاطك واستثارتك .

(Houston,et al.,1989,340)

من هذا المنطلق فإن *Zental* أشار إلى أن الزيادة في نشاط الطفل (ذي فـــرط النشاط) تكون محاولة لزيادة الاستثارة غير الكافية أكثر من كونهـــا استثارة زائدة ، وبذلك يمكن النظر إلى النشاط الزائد الذي يصدره الطفل على أنه منظم *Regulator* ويحتفظ بالمستوى الأمثل للاستثارة عند الطفل (السيد السمادوني ، ١٩٨٩ ، ٢٠٨) .

يتضـــح مما سبق أن هناك تفسيرات مختلفة لمشكلة *ADHD* فنظرية الـــتعلم الاجتماعي تشير إلى أن هذه المشكلة يمكن أن تكون سلوكاً متعلماً من الآباء أو المدرسين أو الأقران . ونظرية الضغوط تشير إلى أن زيادة الضغوط الوالديـــة علـــى الطفـــل ربما يسبب هذه المشكلة . ونظرية المستوى الأمثل للاستثارة تشير إلى أن حالة الاستثارة والهيجان والحركة الزائدة هدفها الحفاظ على حالة الاتزان الداخلي للجسم .

حادي عشر : مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى تواجد مشكلة *ADHD* لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وذلك من خلال تقدير معلم الفصل الذى قضى أكبر فترة ممكنة فى التدريس لهؤلاء التلاميذ خلال هذه المرحلة .

١ـ خطوات إعداد المقياس :

أ - تم الاطلاع على الأطر النظرية و الدراسات و المقاييس المختلفة التى تناولت مشكلة *ADHD* ومنها مقياس (ن. ز) للتعرف على النشاط الزائد إعداد عبد العزيز الشخص (١٩٨٤) ، قائمة مشكلات سلوك الطفل إعداد السيد ابراهيم السمادونى (١٩٨٩) ، مقياس تقدير المعلمة وتقدير الأم ، إعداد صلاح الدين الشريف (١٩٩١) ، مقياس الدليل التشخيصى الإكلينيكى الطبعة الرابعة *DSM-IV* إعداد الجمعية الأمريكية لعلم النفس *(American Assocation of Psychology,1994)* ، قائمة النشاط الزائد للأطفال تقدير المعلمة إعداد : فؤاد حامد موافى (١٩٩٥) .

ب- بناءً على الخطوة السابقة ، وفى ضوء ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية تناولت مشكلة *ADHD* ، تم استخلاص الأبعاد الرئيسية التى تمثل المقياس ، وهى ثلاثة أبعاد (تشتت الانتباه – الاندفاعية – النشاط الحركى الزائد) ، كما تم استخلاص الأنماط السلوكية التى يعكسا كل بعد من هذه الأبعاد .

جـ- تم صياغة هذه الأنماط السلوكية في صورة مفردات اختبارية (٢٥ مفردة) ، وتم عرضها على بعض المتخصصين فى علم النفس ، وكذلك على المدرسين ذوى الخبرة والارتباط الوثيق بتلاميذ المرحلة الابتدائية ، حيث روعى فى اختيارهم أن يكونوا من رواد الفصول وأن

يكونوا مدرسين لمواد لها أكبر عدد من الحصص خلال الأسبوع مثل اللغـة العربيـة والحساب وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة بعض المفردات واستبعاد مفردات أخرى ومن أمثلة المفردات التى تم تعديلها :

جدول (١ – ٢)

المفردات التي تم تعديلها في مقياس تقدير المعلم لمشكلة ADHD

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
يستجيب بسرعة لأى مثير بسيط يحدث فى الفصل .	يستجيب بسرعة لأى مثير يبعده عن متابعة شرح المعلم .
يحاول الخروج من الفصل أثناء الشرح لأسباب واهية و بطريقة متكررة .	يحاول الخروج من الفصل أثناء الشرح لأسباب غير مقنعة و بطريقة متكررة .
يتسلق الأماكن المتاحة فى الفصل أو المدرسة .	يتسلق الأماكن المتاحة فى الفصل أو المدرسة (أدراج – شبابيك – أسوار – عوارض) .

ومن أمثلة المفردات التى تم استبعادها :

- مرغوب من زملائه فى المدرسة .
- يحتاج إلى إشراف و متابعة مستمرة .
- يجد صعوبة فى انتظار دوره عند القيام بنشاط معين .

و بذلك وصل عدد مفردات المقياس إلى (٢٢) مفردة ، موزعة على الأبعاد الثلاثة كالتالى :

جدول (١ – ٣)

توزيع مفردات مقياس تقدير المعلم لمشكلة ADHD على أبعاده الثلاثة

البعد	رقم المفردة	محتوى المفردة
تشتت الانتباه (٨ مفردات)	١	يبدو مشتت الذهن أثناء شرح المعلم في الفصل .
	٦	يستجيب بسرعة لأى مثير يبعده عن متابعة شرح المعلم .
	٩	يفشل في إنهاء أي نشاط يكلف به في الفصل .
	١٢	ينسى بعض أدواته المهمة مثل الكراسة ، الكتاب ، القلم ، ...
	١٥	كتبه وكراساته منظمة ومحافظ عليها .
	١٦	يستوعب المعلومات بمجرد شرحها في الحصة .
	١٩	عندما يسأل المعلم سؤالاً فى المادة الدراسية فى الفصل يرفع يديه محاولاً الإجابة .
	٢٠	يحاول أن يتتبع أركان الفصل بنظراته أثناء شرح المعلم .
الاندفاعية (٧ مفردات)	٣	يندفع في الإجابة على أسئلة المعلم دون تفكير .
	٤	يحاول الخروج بسرعة من المقعد بعد انتهاء الحصة
	٧	يصدر أصواتاً مزعجة أثناء تقليب صفحات الكراسة أو الكتاب
	٨	يتحدث أثناء الشرح
	١١	عندما نتحدث إليه ينصت حتى اكتمال الحديث
	١٨	يستثار بسهولة من زملائه
	٢١	يبدو متقلب المزاج
النشاط الحركي الزائد (٧ مفردات)	٢	يتحرك على المقعد فى الفصل سواء برجليه أو يديه أو أى جزء من أجزاء جسمه.
	٥	لا يستقر في مكان واحد في المدرسة لعدة دقائق على الأكثر .
	١٠	يذهب إلى الفصل جرياً و ليس مشيا.
	١٣	يحاول الخروج من الفصل أثناء الشرح لأسباب غير مقنعة و بطريقة متكررة .
	١٤	يبدو مثيراً للضوضاء و الفوضى فى الفصل.
	١٧	يتسلق الأماكن المتاحة فى الفصل أو المدرسة (أدراج – شبابيك – أسوار – عوارض) .
	٢٢	يتحدث بطريقة زائدة عن الحد .

ويقوم المعلم بتقدير كل مفردة أو نمط سلوكي في ضوء ثلاث اختيارات (غالباً ، أحياناً ، نادراً) على حسب درجة تواجد النمط السلوكي عند التلميذ الذي يقوم بتقديره المعلم ، مع العلم بأن المفردات أرقام (١١ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩) ، وضعت بحيث يتم تقديرها بطريقة عكسية .

٢ـ التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس :

للتحقق من شروط المقياس السيكومترية (الصدق – الثبات) ، تم تطبيقه على خمسة من المعلمين رواد الفصول ببعض مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة قنا (الفيصل الابتدائية – السادات الابتدائية – قنا الابتدائية) ، لكي يقوموا بتقدير مشكلة *ADHD* لدى بعض تلاميذهم في الفصل .

أ ـ صدق المقياس :

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام عدة أساليب كالتالي :

(١) *صدق الارتباط بالمحك* : وكان المحك هنا هو التحصيل الدراسي حيث أوضحت العديد من الدراسات والأطر النظرية أن التلاميذ ذوي *ADHD* يتصفون بانخفاض تحصيلهم الدراسي (عبد العزيز الشخص ، ١٩٨٤ ، ١١١ ؛عبد المنعم الدردير ، ١٩٩٨ ، ٦٩ ؛علا إبراهيم ، ١٩٩٩ ، ٤٤-٤٦ ؛ السيد سيد ، فائقة بدر ، ١٩٩٩ ، ٧٢ ؛ عبد المنعم الدردير ، ١٩٩٩ ، ٩٢) .

وتوصل الباحث إلى معامل ارتباط قدره -٠,٤٠ بين درجات التلاميذ على المقياس الحالي ودرجاتهم في التحصيل الدراسي آخر العام (ن= ٦٩) ، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ، والقيمة السالبة لمعامل الارتباط تعني أن ارتفاع مشكلة *ADHD* يصاحبه انخفاض في تحصيل التلميذ بما يتفق مع الأطر النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة .

(٢) *صدق المقارنة الطرفية* : حيث تم ترتيب درجات (٥٤) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التحصيل الدراسي ترتيباً تنازلياً ، وأخذ أعلى (٢٧ %) ، وأدنى (٢٧ %) من عدد التلاميذ كمجموعتين متطرفتين ، و كان عدد أفراد كل مجموعة (١٥) تلميذ ، وتم حساب النسبة الحرجة بين متوسطي هاتين المجموعتين المتطرفتين في درجاتهم على مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* ، وتم التوصل إلى نسبة حرجة قدرها (– ٢,١٣) ، وهي نسبة دالة إحصائياً بمستوى ٠,٠١ .

(٣) *صدق تمييز المفردات* : تم ترتيب درجات التلاميذ في مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* (للدرجة الكلية) وتم أخذ أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% من التلاميذ كمجموعتين متطرفتين وكان عدد أفراد كل مجموعة (١٩) تلميذاً (ن=٦٩) وتم حساب النسبة الحرجة كما ذكرها (فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٩١ ، ٣٦٤) بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين في كل مفردة من مفردات المقياس ، كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول (١ – ٤)

معاملات تمييز مفردات مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD*

المفردة	التمييز	المفردة	التمييز	المفردة	التمييز
١	٥,٣٢	٩	٤,٢٩	١٧	٣,٠٧
٢	٨,٠٨	١٠	٤,٥٤	١٨	٥,٦٤
٣	٦,٥٥	١١	٣,٢٥	١٩	٤,٠٤
٤	٣,٨٨	١٢	٨,٠٥	٢٠	٤,٥٦
٥	٤,٢٧	١٣	٦,٨٦	٢١	٤,٤٠
٦	٥,٩٦	١٤	٥,٧٨	٢٢	٤,٠٩
٧	٦,٨٨	١٥	٧,٢		
٨	٦,٧	١٦	٤,٥٨		

- النسبة الحرجة أكبر من أو يساوي ١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥
- وأكبر من أو يساوي ٢,٥٨ دالة عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع مفردات المقياس تميز تميزاً دالاً بين المجموعتين المتطرفتين فى المقياس عند مستويى ٠,٠١ و ٠,٠٥ .

(٤) *صدق الاتساق الداخلى :*

(أ) تم حساب معاملات ارتباط درجات (٥٠) تلميذاً على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه الأبعاد والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (١ – ٥)

معاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

تشتت الانتباه		الاندفاعية		النشاط الحركى الزائد	
المفردة	الاتساق	المفردة	الاتساق	المفردة	الاتساق
١	٠,٧٢٩	٣	٠,٦٢٧	٢	٠,٦٩٧
٦	٠,٦٢٠	٤	٠,٤٣٦	٥	٠,٦٩١
٩	٠,٨٠٥	٧	٠,٧٧٠	١٠	٠,٦٧٨
١٢	٠,٨٠٠	٨	٠,٧٥٢	١٣	٠,٧٦٩
١٥	٠,٧٤١	١١	٠,٦٣١	١٤	٠,٧٧٣
١٦	٠,٥٧٣	١٨	٠,٦٢٨	١٧	٠,٦٦١
١٩	٠,٧٢٢	٢١	٠,٧٤٢	٢٢	٠,٦٨٨
٢٠	٠,٥٧٣				

ر الجدولية عند درجة حرية ٤٨= ٠,٢٨٣ عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٣٦٦عند مستوى ٠,٠١

(ب) تم حساب معاملات الارتباط البينية بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس [تشتت الانتباه – الاندفاعية – النشاط الحركى الزائد] وتم التوصل إلى معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ كما موضح فى الجدول التالى :

جـدول (١- ٦)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين درجات الأبعاد الفرعية

لمقياس تقدير المعلم لمشكلة ADHD

البعـد	تشتت الانتباه	الاندفاعية	النشاط الحركى الزائد
تشـــتت الانتـــباه	-		
الاندفاعـــــــية	٠,٦٨٦	-	
النشـــاط الحركى الزائد	٠,٤٦٥	٠,٧٢٤	--

ر الجدولية عند درجة حرية ٤٨ = ٠,٣٦٦عند مستوى ٠,٠١

(جـــ) تـم حساب معاملات ارتبـــاط درجة كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس وتم التوصل إلى معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ، كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (١ – ٧)

معاملات ارتباط درجات كل بعد من أبعاد مقياس ADHD

بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الاتساق
تشـــــتت الانتـــــباه	٠,٨٥٣
الاندفاعـــــــــــية	٠,٩١٣
النشـــاط الحـــركي الـــزائد	٠,٨٢٨

ر الجدولية عند درجة حرية ٤٨ = ٠,٣٦٦عند مستوى ٠,٠١

(د) تــم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وتم التوصل إلى معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١،كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (١ – ٨)

معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس

المفردة	الاتساق	المفردة	الاتساق	المفردة	الاتساق	المفردة	الاتساق
١	٠,٦٧٠	٧	٠,٧٣٨	١٣	٠,٧٢٧	١٩	٠,٥٩١
٢	٠,٧٦٢	٨	٠,٦٧٩	١٤	٠,٧٦٨	٢٠	٠,٦١٦
٣	٠,٦٠٢	٩	٠,٦٨٤	١٥	٠,٦٥١	٢١	٠,٦٨٥
٤	٠,٣٣٥	١٠	٠,٦١٩	١٦	٠,٥٤٤	٢٢	٠,٥٣١
٥	٠,٦٨٥	١١	٠,٥٦٧	١٧	٠,٦٥٣		
٦	٠,٦٨١	١٢	٠,٦٣٤	١٨	٠,٦٠٣		

ر الجدولية عند درجة حرية ٤٨= ٠,٣٦٦ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من العرض السابق أن معاملات ارتباط درجات المفردات بدرجات الأبعاد المنتمية إليها هذه المفردات ، ومعاملات الارتباط البينية بين درجات الأبعاد ، ومعاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ، ومعاملات ارتباط درجات المفردات بالدرجة الكلية للمقياس ، جميعها دال إحصائياً ، وأغلبها دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، مما يشير إلى التماسك الداخلى لمقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* ، وهذا مؤشر لصدقه .

ب- ثبات المقياس :

تم استخدام عدة طرق للتحقق من ثبات مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* ، وفيما يلى جدول يبين هذه الطرق :

جدول (١- ٩)

معاملات ثبات مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* باستخدام بعض الطرق

الطريقة	حجم العينة	معامل الثبات
إعادة التطبيق	٢٤	٠,٧٠٦
ألفا – كرونباخ	٥٠	٠,٩٣٢
التجزئة النصفية (سبيرمان – براون)	٥٠	٠,٩٢٠

ر الجدولية عند درجة حرية ٤٨= ٠,٣٦٦ عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، مما يعطى مؤشراً لثبات الاختبار واستقرار نتائجه .

مما سبق يتضح أن مقياس تقدير المعلم لمشكلة ADHD يتميز بمعاملات صدق وثبات دالة إحصائياً وأغلبها عند مستوى (٠,٠١) ، مما يعطي مؤشراً لإمكانية تطبيق هذا المقياس لتقدير مشكلة ADHD .

٣. الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس فى صورته من (٢٢) مفردة ، كل منها يصف سلوك معين من السلوكيات التي يصدرها التلاميذ و التى تتعلق بمشكلة ADHD ، وأمام كل مفردة ثلاثة اختيارات (غالباً – أحياناً – نادراً) ، يتم الاستجابة لها من قبل المعلم الذى قام بالتدريس لأكبر فترة ممكنة لهؤلاء التلاميذ (رائد الفصل مثلاً) ، وهذه المفردات موزعة على الأبعاد الثلاثة (تشتت الانتباه – الاندفاعية – النشاط الحركى الزائد) كما يلى :

- *تشتت الانتباه* : يعكس هذا البعد سلوكيات تعبر عن صعوبة التلميذ فى الانتباه للمثيرات الأساسية فى الحصة (المعلم – الكتاب – الكراسة – السبورة ، وما يتعلق بها من أداء الواجب المدرس ، والأنشطة المدرسية ، و يتكون هذا البعد من (٨) مفردات هى (١ – ٦ – ٩ – ١٢ – ١٥ – ١٦ – ١٩ – ٢٠) .
- *الاندفاعية* : يعكس هذا البعد سلوكيات تعبر عن تسرع التلميذ فى الأفعال التى يصدرها سواء فى التحدث مع الآخرين ، أو الاستجابة لأسئلة المعلم دون تفكير ، أو التسرع فى الخروج من الفصل بعد انتهاء الحصة ، أو التسرع في انفعاله للمواقف المختلفة ، ويتكون هذا البعد من (٧) مفردات هى (٣ – ٤ – ٧ – ٨ – ١١ – ١٨ – ٢١) .
- *النشاط الحركى الزائد* : يعكس هذا البعد سلوكيات تعبر عن كثرة الحركة والكلام الصادر من التلميذ في أوقات وأماكن لا تستدعى ذلك ،

وبطريقة زائدة عن الحد ويتكون هذا البعد من (٧) مفردات هي (٢ – ٥ – ١٠ – ١٣ – ١٤ – ١٧ – ٢٢) .

٤ـ مفتاح تصحيح المقياس:

يصحح المقياس طبقاً لمفتاح التصحيح التالي :

جدول (١ – ١٠)

مفتاح تصحيح مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD*

المفردة	غالباً	أحياناً	نادراً	المفردة	غالباً	أحياناً	نادراً
١	٢	١	صفر	١٢	٢	١	صفر
٢	٢	١	صفر	١٣	٢	١	صفر
٣	٢	١	صفر	١٤	٢	١	صفر
٤	٢	١	صفر	١٥	صفر	١	٢
٥	٢	١	صفر	١٦	صفر	١	٢
٦	٢	١	صفر	١٧	٢	١	صفر
٧	٢	١	صفر	١٨	٢	١	صفر
٨	٢	١	صفر	١٩	صفر	١	٢
٩	٢	١	صفر	٢٠	٢	١	صفر
١٠	٢	١	صفر	٢١	٢	١	صفر
١١	صفر	١	٢	٢٢	٢	١	صفر

وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (صفر– ٤٤) .

٥ـ كيفية تشخيص مشكلة *ADHD*:

بعد التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس ، تم تطبيقه على عينة من التلاميذ بلغ قوامها (٤٣٨) تلميذاً ، وذلك لتحديد درجة قطع على المقياس ، والتي في ضوئها ، يتم تشخيص مشكلة *ADHD* على التلميذ ، بحيث إذا حصل التلميذ في المقياس الكلي على درجة القطع أو ما يزيد عنها يصنف على أنه لديه مشكلة *ADHD* ، أم إذا حصل على درجة دون درجة القطع ، تكون مشكلة *ADHD* غير متواجدة لديه .

و لقد تم إيضاح كيفية حساب درجة القطع في الخلفية النظرية عن مشكلة ADHD ، و درجات القطع تعتمد على مقياسين إحصائيين ، متوسط الدرجات والانحراف المعياري للدرجات ، وهناك عدد من درجات القطع يعتمد على هاتين الإحصائتين ، ولكن أشهرهما هما :

درجة القطع = (متوسط الدرجات + ١,٩٦ × الانحراف المعياري للدرجات)

درجة القطع = (متوسط الدرجات + الانحراف المعياري للدرجات)

ويفضل المؤلف درجة القطع الأخيرة عند تشخيص مشكلة ADHD ، نظراً لأنها أقل حدة مما يؤدي إلى ضمان دخول التلميذ في فئة التلاميذ ذوي مشكلة ADHD ، وبالتالي ضمان توجيه الخدمات والإرشادات التعليمية والتربوية المناسبة ، أما درجة القطع الأولى (متوسط الدرجات + ١,٩٦ × الانحراف المعياري للدرجات) ، فهي أكثر حدة بصورة تمنع من تصنيف بعض التلاميذ على أنهم لديهم مشكلة ADHD ، مما يحرمهم من البرامج الإرشادية التعليمية والتربوية ، بالرغم من احتمالية احتياجهم إليها ، كما يفضل المؤلف تصنيف التلميذ في ضوء الدرجة الكلية للمقياس وليس على كل بعد على حدة ، لأن معنى حصول التلميذ على درجة القطع أو ما يزيد عنها في الدرجة الكلية للمقياس ، فهذا معناه حصوله على درجة كبيرة في المقياس الأمر الذي يعني (غالباً) ، حصوله على درجة كبيرة في كل بعد من أبعاد المقياس (تشتت الانتباه – الاندفاعية – النشاط الحركي الزائد) ، وقد يقول قائل [أنه إذا تعاملنا مع الدرجة الكلية في تشخيص المشكلة ، فقد نشخص طفل ما على أنه لديه مشكلة ADHD ، لارتفاع درجته في بعدين من أبعاد المشكلة الثلاثة (تشتت الانتباه – الاندفاعية) مثلاً ، وانخفاض درجته بصورة ملحوظة في البعد الثالث (النشاط الحركي الزائد) ، وبالتالي يشخص الطفل على أنه لديه مشكلة ADHD بالرغم من عدم إصداره للسلوكيات الدالة على النشاط الزائد] ، وهنا يمكن القول أن أي تلميذ يحصل على درجة كبيرة على المقياس بصورة

تصـــل إلى درجة القطع أو ما يزيد عنها ، سنجد ارتفاع درجة هذا التلميذ فى بعديـــن على الأقل من الأبعاد الثلاثة المكونة للمشكلة (إن لم يكن الثلاثة أبعاد مجتمعيـــن) ، فـــإذا كان الارتفاع فى الأبعاد الثلاثة للمقياس فهنا يستفيد هذا التلمـــيذ الذى تم تشخيصه أقصى استفادة من البرامج الإرشادية المقدمة له ، أمـــا إذا كـــان ارتفاع درجة التلميذ فى بعدين من الأبعاد الثلاثة ، فهنا تصبح الـــبرامج الإرشادية المقدمة لهذا التلميذ بناءً على التشخيص مفيدة أيضاً لأن تواجـــد بعديـــن من الأبعاد الثلاثة المكونة لمشكلة *ADHD* قد يؤدى إلى نتائج سلبية على التلميذ إذا لم يتم تقديم البرامج الإرشادية التعليمية والتربوية لهذا التلميذ في الوقت المناسب .

وبناءً عليه قام المؤلف بحساب متوسط درجات التلاميذ المطبق عليهم المقـــياس والانحـــراف المعيارى لهذه الدرجات ، والتى من خلالها تم حساب درجة القطع على المقياس ، وبيان ذلك موضح فى الجدول التالى :

جدول (١ – ١١)

بيانات درجة القطع لمقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD*

حجم التلاميذ	متوسط الدرجات (م)	الانحراف المعيارى (ع)	درجة القطع (م+ع)
٤٣٨	١٨,٥١	١٠,٥٧	٢٩

وبالـــتالى تكون درجة القطع على المقياس هى (٢٩) ، والتلميذ الذى يحصـــل فى المقياس الكلى على هذه الدرجة أو ما يزيد عنها يصنف على أنه لديه مشكلة *ADHD* ، وبالتالى يحتاج للعناية التعليمية و التربوية ، أما التلميذ الذى تقل درجته عن (٢٩) ، فالمشكلة غير متواجدة لديه .

وفـــيما يلـــى صورة المقياس التى يتم تطبيقها على التلميذ عن طريق معلم الفصل .

ولأخـــيراً يمكن القول أن مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD* يعد أداة فعالة وموضوعية يمكن تطبيقها بسهولة ، حيث يمكن للمعلم تشخيص تلاميذه بدون عناء عن طريق هذا المقياس لأنه يتميز ببساطة مفرداته وعدم كثرتها ، كما أن التقدير الثلاثي للمفردة الذى يتطلبه المقياس (غالباً – أحياناً – نادراً) يبســط على المعلم عملية التقدير مما يعطى دقة أكبر فى النتائج خصوصاً إذا أردنا تشخيص المشكلة بين عدد كبير من التلاميذ يتعدى الآلاف .

ويوصـــى المؤلـــف الجهـــات المعنية (مراكز بحث علمى ، مؤسسات رعايـــة ، مراكز الإرشاد النفسى والتربوى ، المؤسسات التربوية " حضانة – مـــدارس – جامعات – معاهد ") بالاهتمام بهذه المشكلة لأنها تلقى المزيد من الاهتمام على المستوى العالمى ، وأكبر دليل على ذلك الكم الكبير من المراجع الأجنبية فى هذا الموضوع مقارنة بالمراجعة العربية .

وفـــى دراسة أجراها المؤلف (٢٠٠١) عن العوامل المرتبطة بمشكلة *ADHD* بيـــن تلامـــيذ المرحلة الابتدائية ، قام بتقديم مجموعة من التوصيات موجهة إلى الجهات المعنية يمكن عرضها كالتالى :

أ – يجـــب الاهـــتمام بتلاميذ المرحلة الابتدائية وتقديم الرعاية والعون لهم وذلـــك لأن هذه المرحلة هى الأساس الذى تبنى عليه المراحل التعليمية التالية .

ب – يجـــب الاهـــتمام بدراســـة المشكلات السلوكية التى يعانى منها الأطفال بصـــفة عامـــة ومشكلة *ADHD* بصفة خاصة وذلك نظراً لانتشار هذه المشـــكلة بيـــن تلامـــيذ المرحلة الابتدائية بما تتركه من آثار تعليمية واجتماعية ونفسية سيئة على التلاميذ والأباء والمعلمين .

جـــ – يجـــب على وزارة التربية والتعليم متمثلة فى الأخصائيين النفسيين والأخصـــائيين الاجتماعيـــين بالمدارس الابتدائية تقديم برامج إرشادية لآباء التلاميذ ذوى *ADHD* تتضمن كيفية معاملة هؤلاء التلاميذ معاملة

سـوية تبـتعد عن التساهل الشديد والرفض والإكراه والتباعد والسلبية فـي العلاقـة مع الأبناء نظراً للتأثير السببي لهذه الأساليب في حدوث مشكلة *ADHD* .

د - يجب على المختصين في وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي تنمية مفهـوم الـذات (الـبعد الجسـمي- الـبعد الاجتماعي- البعد العقلي والأكـاديمي - بعـد القلـق " تخفيف حدته ") ، وأيضاً تنمية مهارات الإدراك البصـري (التمييز البصري ، الذاكرة البصرية ، التعرف على الأشـياء ، الـتآزر البصري الحركي) لدى الأطفال ذوي *ADHD* نظراً لأن هذه المتغيرات لها دور كبير في تخفيف حدة مشكلة *ADHD* .

هـ - يجـب أن يكـون هناك تنسيق بين وزارتي التربية والتعليم والتعليم العـالي فـي تشخيص المشكلات السلوكية ومنها مشكلة *ADHD* بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعرفة أسبابها ومحاولة إعداد برامج علاجية لهـا حـتى لا يستفحل أمرها وتحول دون النمو السوي لهؤلاء التلاميذ والذين هم أمل المستقبل .

و - يجـب أن يكـون هناك تعاون بين المنزل والمدرسة في حل المشكلات السلوكية لدى التلاميذ .

مقياس تقدير المعلم لمشكلة *ADHD*
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

عزيزى / المعلم ....

أمـــامك مجموعـــة من العبارات التى تصف بعض السلوكيات التى قد تصـــدر من بعض التلاميذ في الفصل أو المدرسة ، والمطلوب منك أن تقرأ كل عـــبارة وتحدد درجة انطباق كل عبارة من هذه العبارات على التلميذ المذكور فى ضوء خبرتك و علاقتك التدريسية بهذا التلميذ ، وذلك وفقاً لثلاثة اختيارات (غالباً ، أحياناً ، نادراً) .... ، فعلى سبيل المثال العبارة :

	غالباً	أحياناً	نادراً
يتتبع أركان الفصل بنظراته أثناء شرح المعلم :			
- إذا كانت هذه العبارة تنطبق بصورة كثيرة على التلميذ المذكور ضع علامة (✓) تحت غالباً .	✓		
- وإذا كانـــت هـــذه العبارة تنطبق بصورة متوسطة على التلميذ المذكور ضع علامة (✓) تحت أحياناً .		✓	
- وإذا كانـــت هـــذه العـــبارة تنطـــبق بصورة قليلة على التلميذ المذكور ضع علامة (✓) تحت نادراً .			✓

والرجاء تحرى الدقة فى التقدير ، حتى يتم الوصول إلى نتائج قد يمكن الاستفادة منها ، فى تقديم يد العون والمساعدة للتلاميذ والذين هم أمل الوطن المنشود .

مقياس تقدير المعلم لمشكلة ADHD
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد (دكتور / حجاج غانم)
مدرس علم النفس التربوى - كلية التربية بقنـا

اسم المعلم القائم بالتطبيق ....

بيانات خاصة بالتلميذ :

اسم التلميذ : .... تاريخ الميلاد : ....

الصف الدراسى : .... اسم المدرسة : ....

النـــــوع : (ذكـر / أنثى) تاريخ التطبيق : ....

م	المفردات	غالباً	أحياناً	نادراً
١	يبدو مشتت الذهن أثناء شرح المعلم في الفصل			
٢	يتحرك على المقعد فى الفصل سواء برجليه أو يديه أو أى جزء من أجزاء جسمه			
٣	يندفع في الإجابة علي أسئلة المعلم دون تفكير			
٤	يحاول الخروج بسرعة من المقعد بعد انتهاء الحصة			
٥	لا يستقر في مكان واحد في المدرسة لعدة دقائق علي الأكثر			
٦	يستجيب بسرعة لأي مثير يبعده عن متابعة شرح المعلم			
٧	يصدر أصواتاً مزعجة أثناء تقليب صفحات الكراسة أو الكتاب ..			
٨	يتحدث أثناء الشرح			
٩	يفشل في إنهاء أي نشاط يكلف به في الفصل			
١٠	يذهب إلي الفصل جرياً وليس مشياً			
١١	عندما تتحدث إليه ينصت حتي اكتمال الحديث			
١٢	ينسي بعض أدواته المهمة مثل الكراسة . الكتاب ، القلم			
١٣	يحاول الخروج من الفصل أثناء الشرح لأسباب غير مقنعة وبطريقة متكررة			
١٤	يبدو مثيراً للضوضاء والفوضى في الفصل			
١٥	كتبه وكراسته منظمة ومحافظ عليها			
١٦	يستوعب المعلومات بمجرد شرحها في الحصة			
١٧	يتسلق الأماكن المتاحة فى الفصل أو المدرسة (أدراج - شبابيك - أسوار - عوارض)			
١٨	يستثار بسهولة من زملائه			
١٩	عندما يسأل المعلم سؤالاً فى المادة الدراسية فى الفصل يرفع يديه محاولاً الإجابة			
٢٠	يحاول أن يتتبع أركان الفصل بنظراته أثناء شرح المعلم			
٢١	يبدو متقلب المزاج			
٢٢	يتحدث بطريقة زائدة عن الحد			

الفصل الثانى

الكفاءة الذاتية

أولاً : تعريف الكفاءة الذاتية

ثانياً : الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم القريبة

ثالثاً : الكفاءة الذاتية والقوة الإنسانية

رابعاً : الكفاءة الذاتية ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي

خامساً : الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع

سادساً : عمليات الكفاءة الذاتية

سابعاً : مصادر الكفاءة الذاتية

ثامناً : الكفاءة الذاتية للمعلم

تاسعاً : الكفـــاءة الكليـــة

عاشراً : الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة

حادى عشر : مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة

الفصل الثانى
الكفاءة الذاتية

أولاً : تعريف الكفاءة الذاتية : *Self - Efficacy Definition*

لقـد تمخضت عن جهود علماء النفس فى السنوات الأخيرة من القرن العشرين عدة مفاهيم كان لها أكبر الأثر فى إثراء العديد من الدراسات والبحوث الـتى أدت بدورهـا إلـى زخـم التراث المعرفى وتقديم العديد من التوصيات والمقترحات التى يمكن الاستفادة منها فى مجال التربية والتعليم .

ومن هذه المفاهيم (مصطلح الكفاءة الذاتية) الذى ظهر على يد عالم الـنفس ورائـد نظـرية التعلم المعرفى الاجتماعى – الكندي الأصل الأمريكي الموطن – ألبرت باندورا *Albert Bandura* في السبعينات من القرن العشرين ليمثل إضافة كبيرة للتراث النفسي ومصدر خصب للباحثين لتناول هذا المتغير بالبحث والدراسة .

ويُطلـق علـى مصطلح الكفاءة الذاتية عدة مسميات باللغة الإنجليزية منها :

Self-Efficacy, Efficacy Beliefs, Sense of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, Self-Efficacy Judgments, Perceived Self-Efficacy, Self-Efficacy Expectations.

كما يطلق عليه عدة مسميات باللغة العربية منها : (الفعالية الذاتية – فعالـية الـذات – الفاعلـية الذاتية – فاعلية الذات – الكفاءة الذاتية – كفاءة الذات)..

وفـى مقابلـة شخصـية أجـراها *Shaughnessy* وهو محرر مجلة *Educational Psychology Review* ، مـع *Prof.Anita Woolfolk* ، الأستاذة بكلـية التربية ، بجامعة ولاية أوهايو بأمريكا *College of Education at The Ohio State University* ، أشارت *Woolfolk* أثناء إجابتها عن الأسئلة الخاصة بدراسـاتها المـتعددة عن الكفاءة الذاتية للمعلم منذ خمسة عشر عاماً وحتى الآن ، أنهـا لا تفضـل مصـطلح *Teacher Efficacy* عند الإشارة عن الكفاءة

الذاتـية للمعلـم ، لأن هذا المصطلح *(Teacher Efficacy)* ، ربما يتداخل مع مصطلح آخر وهو كفاءة المعلم ، أو فاعلية المعلم *(Teacher Effectiveness)* ، ولذلـك فهى تستخدم مصطلحات أخرى تعبر عن الكفاءة الذاتية للمعلم ، وهذه المصـطلحات يفضلها *Bandura* (المؤسس النظرى لمفهوم الكفاءة الذاتية) ، وهـذه المصـطلحات هـى *Teachers' Sense of Efficacy; Self-Efficacy of Teachers ; Teachers Efficacy Beliefs ; or Teachers Perceived Efficacy)* *(Shughnessy ,2004 ,154)*

وعلـى الرغم من اختلاف المسميات الأجنبية والعربية السابقة لفظياً ، إلا أنها جميعها المقصود بها شئ واحد وهو مفهوم الكفاءة الذاتية الذى ظهر علـى يـد *Bandura* ، و تناوله بالشرح والدراسة منذ السبعينات من القرن العشرين .

ولقد آثر الباحث توحيد المصطلح باللغة العربية باختيار مسمى الكفاءة الذاتـية نظراً لأنه يحمل فى طياته قدرة أو كفاءة أو مقدرة وبذلك يتمشى مع التعريفات المختلفة لهذا المصطلح التى أوردها العلماء والباحثون الأجانب فى مؤلفـاتهم ومراجعهم ومن هذه التعريفات : الأحكام التي يصدرها الأفراد علي قدرتهم لأداء السلوكيات المتعلقة بموقف أو مهمة محددة *(Pervin,1984,410)* ، والاعـتقاد فـي القدرة علي إنجاز مهمة معينة *(Gist,1987,472)* ، والاعتقاد في القدرة أو الكفاءة علي تحقيق هدف خلال أحداث معينة *(Hassett& White, 1989,477)* ، حكم يصدره الفرد بقدرته على إصدار سلسلة متتابعة من الأفعال الضـرورية لتحقيق هدف معين *(Wong,1997,484)* ، واعتقاد الفرد في قدرته علي أداء السلوكيات الضرورية لإحداث نتائج مرغوبة *(Sdorow,1998,458)* ، واعتقاد الفرد فى القدرة على أداء السلوكيات التي تؤدى إلى النتائج المتوقعة *(Weiten,1998,488)* ، والاعـتقاد فـي القدرة علي تنفيذ الأحداث الضرورية لتحقيق مستوى معين من الأداء *(Deemer&Minke,1999,3)* .

أما تعريفات *Bandura* للكفاءة الذاتية فقد أوردها في أكثر من مصدر منها على سبيل المثال لا الحصر : الأحكام التي يصدرها الفرد في القدرة على تنفيذ محتويات الحدث اللازمة للتعامل مع مواقف معينة *(Bandura,1982,122)* ، واعتقادات الأفراد في قدراتهم على التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم *(Bandura,1989,1175)* ، واعتقادات الأفراد في قدراتهم علي توظيف العمليات الدافعية والمعرفية ومحتويات الحدث التى يتم من خلالها التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم *(Wood&Bandura,1989,364)* ، واعتقادات الأفراد في قدراتهم علي إنتاج مستويات معينة من السلوك للتحكم في الأحداث التى تواجههم في حياتهم *(Bandura,1994,71)* ، والاعتقادات في القدرة علي تنظيم وتنفيذ محتويات الحدث اللازمة لإدارة مواقف معينة *(Bandura,1995,2)* .

نلاحظ من التعريفات السابقة أنها تسير في اتجاه واحد هو الاعتقاد في القدرة علي أداء عمل معين . ومن ثم فإن هناك مكونين لهذه التعريفات هما الاعتقاد والقدرة .

فالمكون الأول هو الاعتقاد *Belief* الذي يكونه الفرد أو مجموعة الأفراد ، وهذا الاعتقاد في القدرة علي أداء العمل يتم بصورة تلقائية ، فالأفراد يؤدون أعمالاً معينة ويفسرون نتائج أدائهم في هذه الأعمال ، ويستخدمون هذه التفسيرات في تكوين اعتقادات عن قدراتهم في عمل جديد في نفس المجال ، فعلي سبيل المثال الاعتقادات التي يكونها الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية تساعدهم في تكوين اعتقادات جديدة عما يستطيعون أداءه بمعارفهم واتجاهاتهم التي يمتلكونها *(Pajares&Valiante,1997,353)* .

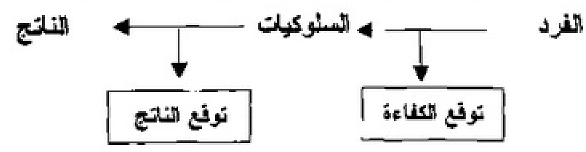
أما المكون الثاني للتعريفات فهو القدرة أو الكفاءة *Ability* أو *Efficacy* والتي يعتقد الفرد في وجودها ، وقد يختلف مصطلح الكفاءة عن مصطلح الكفاءة الذاتية فالكفاءة تعني القدرة أو الإمكانية ، أما الكفاءة الذاتية فهى الإيمان أو الاعتقاد *Belief* فى تواجد أو امتلاك هذه القدرة .

(Milner,2002,29)

ويحظى الاعتقاد الذي يكونه الفرد بأهمية كبيرة مقارنةً بالقدرات التي يمـــتلكها بالفعل ، فمستوي الفرد من الدافعية والحالة الانفعالية والأفعال التي يصـــدرها تعـــتمد بصسورة أكبر علي اعتقاده فى القدرات التي يمتلكها وذلك مقارنة بما يمتلكه بالفعل ، ومن هنا فإن اعتقادات الفرد في قدراته هي العامل الأساسي في تحقيق الهدف *(Bandura,1995,2)* .

وهناك فارق بين امتلاك المهارة و الاعتقاد فى القدرة علي استخدامها ، فالــنجاح لا يتطلـــب فقـــط امـــتلاك المهارات المطلوبة وإنما يتطلب اعتقادات ذاتـــية *Self-Beliefs* فـــي القدرة علي توظيف هذه المهارات لتحقيق الأهداف المـــرغوبة ، فالأفـــراد الذيـــن يمتلكون نفس القدرات ربما يتصرفون بطريقة مختلفة والسبب هو الفرق في اعتقاداتهم الذاتية في الكفاءة ، والتي ربما تزيد أو تنقص من مستوى دافعيتهم أو جهودهم في حل المشكلة .
(Wood&Bandura,1989,364)

والكفاءة الذاتية عند *Bandura* تتكون من عنصرين هما : توقع النتائج *Outcome Expectancy* ، وتوقـــع الكفـــاءة *Efficacy Expectancy* ، فـــتوقع الـــناتج هـــو توقع الفرد بأن عوامل أو سلوكيات معينة سوف تؤثر على ناتج معين ، أما توقع الكفاءة فهو اعتقاد الفرد بأنه قادر علي تنفيذ السلوك اللازم لتحقـــيق هذا الناتج، وكلاً منهما يؤثر في أداء الفرد. والعلاقة بين العنصرين (توقع الناتج ، توقع الكفاءة) يمكن تمثيلها في شكل (٢ – ١) :



شكل (٢ – ١)

الكفاءة الذاتية فى تصور *Bandura*

(Bandura,1977,193)

ثانياً : الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم القريبة :

قـــد يخلــط البعض بين مفهوم الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى مـــثل الـــثقة بالذات *Self–Confidence* ، أو مفهوم الذات *Self-Concept* ، أو تقديـــر الـــذات *Self-Esteem* نظراً لتقارب هذه المفاهيم فيما بينها وفيما يلي توضيح لأهم الفروق بين المصطلحات السابقة :

١- الكفاءة الذاتية والثقة بالذات :

Self- Efficacy and Self-Confidence

علـــى الرغم من أن مصطلحى الكفاءة الذاتية ، والثقة بالذات يمكن أن يحل أحدهما محل الآخر *Interchangeably (Milner,2002,29)* ، إلاّ أنه ينبغي عـــدم الخلط بين المصطلحين ،فالكفاءة الذاتية مصطلح يشير إلي اعتقاد الفرد فـــي قدرتـــه على تنفيذ مهمة معينة بنجاح للحصول علي ناتج معين مثل حل مسألة في الرياضيات للحصول على الرضا الذاتي أو تقدير المعلم . لذلك يمكن اعتـــبار الكفـــاءة الذاتية أنها ثقة بالذات ولكن نوعية وموقفيه ، ونتيجة لذلك يمـــيز *Bandura* بين المصطلحين في أن الثقة بالذات مصطلح عام يشير إلي رسوخ وقوة الاعتقاد ولكن لا يحدد مجاله أو اتجاهه . أما الكفاءة الذاتية فهي تهتم بأداءات نوعية وتشمل هدف تم تحديده .

(In: Druckman&Bjork,1994,174)

فالثقة بالذات التي يشعر بها الأفراد نتيجة أدائهم مهام مألوفة بالنسبة لهـــم يُطلـــق علـــيها الكفـــاءة الذاتـــية مـــن أجل الأداء *Self-Efficacy for Performance* نظـــراً لأن هدف الأفراد هو أداء المهمة المألوفة بالنسبة لهم . أما الثقة بالذات التي يشعر بها الأفراد نتيجة لأدائهم مهام غير مألوفة بالنسبة لهـــم تُســـمي الكفاءة الذاتية من أجل التعلم *Self-Efficacy for Learning* لأن هدف الأفراد هو تعلم ما هو مطلوب منهم لأداء المهمة .

(Pajares&Schunk,2001,240)

فالثقة بالذات مصطلح عام فقد يقول الفرد مثلاً أنا واثق في نفسي ، أنا واثق في قدراتي ، بدون تحديد مجال معين . أما عندما يقول الفرد مثلاً : أنا واثق أنني أستطيع أن أكتب مقالاً بدون خطأ إملائي ، أنا واثق أنني أستطيع أن أحل مسألة في الرياضيات ، هنا تصبح الثقة كفاءة ذاتية لأنها أخذت صفة النوعية .

٢- الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات :

Self -Efficacy and Self-Concept

إن الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات ليس واضحاً لدى بعض الباحثين أو المهتمين بالمجال نظراً لأن البعض يستخدم المصطلحين كمترادفين ، والبعض الآخر يستخدم مفهوم الذات كشكل عام للكفاءة الذاتية . ويكمن الفرق بين المصطلحين في أن الكفاءة الذاتية هي اعتقادات الفرد والأحكام التي يصدرها في قدراته على إنجاز عمل معين ، أما مفهوم الذات فهي أكثر عمومية وتشمل المشاعر المرتبطة بقيمته الذاتية والسلوكيات التي يصدرها بصفة عامة وهي تتأثر بالثقافة والتركيب الاجتماعي أكثر من الكفاءة الذاتية *(Pajares,2002)* .

فالكفاءة الذاتية نوعية تهتم بمجال معين ، فمثلاً تشعر بقدرتك علي التعامل في المواقف الاجتماعية الصعبة فهذا يمثل كفاءة ذاتية عالية من الناحية الاجتماعية ، وعندما تشعر بانخفاض قدرتك على أداء النواحي الأكاديمية فهذا يمثل كفاءة ذاتية منخفضة من الناحية الأكاديمية *(Weiten,1998,488)*، وهذا يختلف عن مفهوم الذات الذي يعد صورة يكونها الشخص عن نفسه طيلة حياته وهي عامة وليست منصبة علي مهمة محددة .

ويختلف مفهوم الذات عن الكفاءة الذاتية في أن الكفاءة الذاتية تقدير نوعي لاعتقاد الفرد في كفائته علي إنجاز مهمة معينة ، فهي تقدير معرفي للثقة . أما مفهوم الذات فهي أوسع وأشمل وتتضمن المشاعر والانفعالات المرتبطة بالأداء *(Valiante&Pajares,1999,32)* .

كما يتحدد الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات في أن الأسئلة التي يوجهها الفرد لنفسه والتي تتعلق باعتقاداته عن كفاءته الذاتية تختلف عن تلك الأسئلة التي يوجهها الفرد لنفسه وتتعلق بمفهومه عن ذاته ، فالأسئلة المتعلقة بالكفاءة الذاتية تدور حول كلمة هل أستطيع ؟ علي سبيل المثال : هل أستطيع أن أكتب جيداً ؟ هل أستطيع أن أقود سيارة ؟ هل أستطيع أن أحل هذه المشكلة ؟ بينما الأسئلة المتعلقة بمفهوم الذات تدور حول الكينونة *"Being"* والشعور *"Feeling"* العام ، مثل : من أنا ؟ هل أحب نفسي ؟ كيف يكون شعوري تجاه ذاتي ككاتب ؟ والإجابات تختلف في كلتا الحالتين ففي الحالة الأولى (الكفاءة الذاتية) تكون الإجابة بما يملكه الفرد من ثقة عالية أو منخفضة في إنجاز المهمة المنوط بها . أما في الحالة الثانية (مفهوم الذات) تكون الإجابة بالتصور والشعور السلبي أو الإيجابي لذاتهم .

(Pajares & Schunk,2001,240)

وأشار *Zinmmerman* في عام ١٩٩٥ إلي أن الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات يكمن في أن الكفاءة الذاتية تعد محك إتقان *Mastery Criteria* مثل : أنا قادر علي النجاح في مجال معين ، أما مفهوم الذات يعد قياس معيارى *Normative* للقدرة مثل : أنا أفضل من الآخرين .

(In: Bong,1998,102)

فمفهوم الذات يقدم رؤية وتصور مركب عن الذات والذي يتطور خلال تقويم الخبرات والتفاعلات الاجتماعية للفرد ويصبح أكثر تنوعاً خلال الأنشطة وزيادة الخبرة *(Druckman&Bjork,1994,176)* .

لذلك فإن الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات يكمن في أن الكفاءة الذاتية هي أحكام ثقة ومتعلقة بمهمة معينة ومرتبطة بهدف ويتم توجيه السؤال للذات بهل أستطيع أن أفعل ذلك ؟ أما مفهوم الذات فهو أحكام تدل علي الشعور بالقيمة الذاتية وغير مرتبطة بمهمة معينة أو هدف محدد ، ويتم توجيه السؤال للذات بمن أنا ؟ أو كيف أشعر ؟

٣- *الكفاءة الذاتية وتقدير الذات : Self-Efficacy and Self-Esteem*

تقدير الذات هو تقدير الفرد لنفسه علي أنه جيد ، وقادر وودود وفعال ، ولـه قـيمة في هذا العالم *(Sroufe,et al.,1996,372)* . لذلك فان تقدير الذات يخـتلف عـن الكفاءة الذاتية التي هى حكم الفرد علي قدرته للأداء في مجال معين .

فـتقدير الـذات سـمة تعكس خاصية انفعالية، أو تقييم انفعالي للذات مثل : مشاعر التفضيل الذاتي وإعطاء قيمة للذات *Self-Worth* ، أو حب الذات *Self-like* ، بيـنما الكفـاءة الذاتية هي حكم علي الأداء في مهمة معينة وهي ليست تقييم تلقائي أو فطري مثل تقدير الذات ، فعلى سبيل المثال قد يملك عالم الفضـاء كفـاءة ذاتية منخفضة في ممارسة أي مجال آخر غير الفضاء وهذا لا ينقصه من قيمته الذاتية وتقديره لها *(Gist&Mitchell,1992,185)* .

إن الكفـاءة الذاتـية هى حكم الفرد أو تقديره لقدرته على إنجاز مهام معيـنة ، وهـذا الحكم أو التقدير يكون معرفياً *Cognitively* . وهذا الحكم أو التقدير يختلف عن تقدير الذات أو الاستحقاق الذاتى *Self-Worth* لأنه اعتقادات ذاتية فطرية *Inherent* ويكون فيها التقدير انفعالياً *(Milner, et al.,2002,34)* .

ويجـب أن نوضـح هنا أن تقدير الذات هو المكون التقويمي لمفهوم الـذات ، ومثال علي ذلك عندما يقول الفرد مثلاً أنني شخص منبسط فهذا يعد جـزء من مفهوم الذات ، أما القيمة التي يعطيها لهذه الخاصية سواء إيجابية أو سـلبية تعد جزء من تقدير الذات نظراً لأنه قد يجد الخاصية إيجابية فيضع لهـا قـيمة إيجابـية ، وربما قد يجد هذه الخاصية سلبية فتسبب لـه الحيرة والارتباك فيضع لها قيمة سلبية *(Bell,1997,14-15)* .

فمفهـوم الذات يعني المعرفة الكلية التي يكونها الفرد عن ذاته ، بينما تقديـر الـذات يعد المكون التقويمي لمفهوم الذات وهو يتضمن الاتجاه الذي يقيمه الفرد تجاه ذاته سواء كان استحسان أو عدم استحسان ، ويتضمن أيضاً اعتقاد الفرد في أنه قادر ومؤثر وناجح وأن له قيمة في الحياة .

(Pajares&Schunk,2001,240)

ونخلص من ذلك أن هناك بعض الفروق البسيطة بين الكفاءة الذاتية ، وكـل من الثقة بالذات ، ومفهوم الذات ، وتقدير الذات ، فالكفاءة الذاتية هي اعـتقاد الفرد في قدراته علي أداء مهمة معينة . أما الثقة بالذات فهي اعتقاد الفـرد في قدراته بصفة عامة و يمكن أن تحل محل الكفاءة الذاتية إذا انصبت علي مهمة محددة ، نظراً لأن بعض الباحثين استخدموا كلمة ثقة ضمن تعريف الكفاءة الذاتية ، أما مفهوم الذات فهو تصور الفرد عن ذاته بصفة عامة وهي تمـثل كل الاعتقادات والاتجاهات التي يكونها الفرد عن ذاته ، أما تقدير الذات فهـو مكـون تقويمي لمفهوم الذات بما يحمله من اتجاهات سلبية أو إيجابية للذات وشعور بالجدارة والاستحقاق .

ثالثاً : الكفاءة الذاتية والقوة الإنسانية :

Self-Efficacy and Human Agency:

يُعـد مصطلح القوة الإنسانية ***Human Agency*** من المصطلحات التي وصفها ***Bandura*** في تفسير تصوره النظري عن الكفاءة الذاتية .

وتعنـي القـوة الإنسانية قدرة الفرد علي التحكم بطريقة مقصودة في الأحداث المحيطة به ، وهذه القدرة أو القوة ***Agency*** تمكنه من أن يلعب دوراً رئيسـياً في نموه الذاتي وتوافقه مع عناصر البيئة المحيطة، كما أنها تساعده علـي عملـية الـتجديد الذاتـي ***Self-Renewal*** بما يتلاءم مع ظروف الحياة المتغيرة ***(Bandura,2001A,2)*** .

وتُعـد الكفـاءة الذاتـية الجوهـر والعامل الأساسي للقوة الإنسانية ، فالأفـراد مـرتفعو الكفاءة الذاتية يصدرون أفعال وسلوكيات أفضل من الأفراد منخفضـي الكفـاءة الذاتـية ، كما أن الكفاءة الذاتية تزيد من مستوى الأداء وتساعد الفرد علي تحمل الضغوط والعقبات .

(Bandura,1982,122;Bandura, et al., 2001,187)

فالكفاءة الذاتية تؤثر علي القوة الإنسانية من خلال عدة جوانب : فهي تحـدد اختـيار الفـرد للسلوك المناسب ، فالفرد يميل إلي تجنب القيام بمهمة

معينة عندما تكون كفاءته الذاتية منخفضة ، بينما يقوم بممارسة المهمة عندما تكون كفاءته الذاتية مرتفعة ، أي عندما يشعر أنه قادر على أدائها ، كما أن الكفاءة الذاتية تحدد أنماط التفكير ، وردود الأفعال الانفعالية فالأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يعطون للمهمة أهمية أكبر من حجمها وهذا ما يؤدي بهم إلي الضغوط والنظرة الضيقة للأشياء ، أما الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يركزون جهودهم وانتباههم علي المتطلبات الحقيقية للموقف ، وهذا يؤدي بهم إلي التغلب علي العقبات . كما أن الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية لا يقتصر أداؤهم علي التنبؤ بالسلوك ، وإنما أيضاً يسهمون بطريقة فعالة في إنجازه *(Bandura,1986,393-395)* .

فالكفاءة الذاتية تجعل الفرد يختار المهمة المناسبة له ، نظراً لوجود علاقة وثيقة بين الثقة التي يشعر بها الأفراد في قدراتهم علي أداء مهمة معينة واختيارهم لممارسة هذه المهمة *(Randhawa, et al.,1993,41)* .

كما أن الكفاءة الذاتية تؤثر علي الاختيار المهني ، فكلما كانت الكفاءة الذاتية لدي الفرد قوية كلما أدى ذلك إلي خيارات مهنية يمكن النجاح فيها ، وكلما أدى ذلك أيضاً إلي إعداد الفرد لنفسه جيداً .

(Wood& Bandura,1989,365)

وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية بتأثيرها علي اختيار السلوك المناسب فإنها في الوقت نفسه تؤثر علي اختيار الأفراد للمهنة المناسبة لهم .

(Branch&Lichtenberg,1987)

وتؤثر الكفاءة الذاتية أيضاً على الجهود المبذولة لأداء المهمة ، ومقدار الصبر والمواظبة لتحقيق الهدف والاهتمام الموجه لممارسة النشاط ، واختيار الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه *(Gist,1987,472)* .

فالكفاءة الذاتية لا تجعل المعلمين يضعون فقط أهدافاً معينة لأنفسهم ، بل أيضاً تؤثر إيجابياً فى قدرتهم على تحقيق هذه الأهداف .

(Zimmerman, et al.,1992,673)

إن الكفاءة الذاتية ترتبط بمستوي الهدف والمواظبة لدي الفرد ، فالفرد مــرتفع الكفاءة يضع أهدافاً صعبة لنفسه ، ويشعر أنه أفضل عندما يعمل في الاتجاه الذي يحقق الهدف ، كما أنه يصبر ويواظب لمدة أطول في بذل الجهود لتحقيق هذه الأهداف *(Spaulding,1995,217)* .

إن الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية يزيد من الأداء والإرادة الشخصية ، فــيجعل الفرد يمارس المهام الصعبة كتحدي ينبغي قبوله بدلاً من شئ مبغض ينبغــي تجنبه ، ومن ثم يقوي الاهتمام الذاتي والاستغراق الأكبر في ممارسة النشاط ، فهو يحدد لنفسه أهدافاً ويتعهد بتحقيقها ، ويبذل أيضاً جهداً أكبر في مواجهــة الفشل ، كما أنه ينسب الخطأ والفشل إلى النقص في الجهد المبذول أو في المعرفة والمهارات المطلوب اكتسابها وهذا كله يساعد عي زيادة الأداء ويخفف من الضغوط أو التعرض للاكتئاب *(Bandura,1994,71)* .

فالأفــراد مــرتفعو الكفــاءة الذاتية يتميزون بزيادة الجهد ، والمثابرة مقارنــة بأقرانهم الأفراد منخفضي الكفاءة ، وهذا ما يجعلهم أكثر قدرة علي التنظيم الذاتي لسلوكياتهم *(Bouffard-Bouchard,et al.,1991)* ، وأكثر قدرة علي الإدراك ، وخاصة في مجال الكتابة *(Pajares&Valiante,1997;Pajares,2003)* وأكثر قدرة علي حل المشكلات وإصدار الاستجابات الصحيحة المتعلقة بالتقويم الذاتي *(Bouffard-Bouchard,1990)* .

كما أن الكفاءة الذاتية تؤثر في طريقة تفكير الفرد ، فهل يفكر بطريقة تفاؤلية أم تشاؤمية ؟ يعظم ذاته أم يصغرها ؟ وكيف يواجه الضغوط والمواقف الصعبة التي تقابله في حياته ؟ *(Bandura,2001a,!0;Bandura,1992,42)* .

فالكفــاءة الذاتــية تؤثــر علــي تفكــير الفرد (هذا ما أحتاج أن أفعله وأســتطيع مقــابل أنا لا أستطيع مطلقاً أن أفعل ذلك) ، وتؤثر علي انفعالاته (اســتثارة ومــتعة مقابل قلق واكتئاب) ، وأفعاله (التزام أكبر مقابل إهمال وسكون) *(Pervin,1984,416)* .

والكفاءة الذاتية تساعد الفرد علي مقاومة الضغوط المهنية ، فالأفراد مـــرتفعو الكفـــاءة الذاتـــية أكثر قدرة علي إصدار مستويات مقبولة من الأداء المهني علي الرغم من وجود ضغوط متعلقة بالعمل *(Jex,et al.,2001,401)* .

ولقد توصلت العديد من البحوث و الدراسات إلي أن الكفاءة الذاتية لها دور فـــي تغلب الفرد علي الضغوط والعقبات التي تواجهه والاكتئاب والمشاكل الانفعالية ، ومن هذه البحوث و الدراسات دراسة *(Torres&Solberg,2001)* لتي توصـــلت إلي أن الأفراد مرتفعي للكفاءة الذاتية يتميزون بقوة العزم والمثابرة وصـــحة أفضـــل في مقاومة الضغوط كما أنهم يتميزون بالترابط الاجتماعي، ودراســـتا كل من *(Stanley&Maddux,1985;Ehrenberg,et al.,1991)* واللتان توصـــلتا إلـــى وجـــود علاقـــة سالبة بين الكفاءة الذاتية والاكتئاب ، ودراسة *(Chemers,et al.,2001)* التـــي توصلت إلي أن الكفاءة الذاتية تؤثر إيجابياً في التحصيل الأكاديمي ، ومقاومة الضغوط ، والصحة ، والرضا ، والتزام الطالب في المدرسة .

والكفاءة الذاتية لها دور كبير في استغلال الفرص التي يصادفها الفرد فكمـــا يقول *Pasteur* " الفرصة لا تأتي إلا لمن يستحقها " فالفرد يبتكر أساليباً اجتماعـــية خاصـــة به يتم من خلالها تكوين كفاءة عالية للذات وتوفير فرص عظـــيمة تستغل عن طريق استخدام الوسائل المتاحة بما يؤدي ذلك إلي تحقيق الهدف الذي يسعى الفرد من أجله *(Bandura,1998,98)* .

يتضـــح من خلال العرض السابق أن الكفاءة الذاتية تساعد الفرد علي اختـــيار المهـــام والمهـــن المناسبة لقدراته ، كما أنها تؤدي إلي زيادة الجهد والمثابرة في العمل والقدرة على تحديد الأهداف وتحقيقها ، وتساعد الفرد في التغلـــب علي المشاكل المختلفة ، والضغوط المحيطة ، كما أنها تساعده علي استغلال الفرص المتاحة وتهيئة فرص جديدة . وبالتالي يمكن القول أن الكفاءة الذاتية هي جوهر القوة الإنسانية .

رابعاً : الكفاءة الذاتية ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي :

Self-Efficacy and Social Cognitive Learning Theory:

تُعـد نظـرية التعلم المعرفي الاجتماعي من أهم النظريات التي فسرت الكفاءة الذاتية لدي الأفراد ، كما يعد *Albert Bandura* وهو الذي ظهر علي يـده مصطلح الكفاءة الذاتية أحد مؤسسي هذه النظرية مع *Walter Mischel* و *Julian Rotter* .

ويعد *Bandura* مع زملائه أصحاب هذه النظرية أحد السلوكيين الذين أضـافوا الجانب المعرفي للسلوكية ، وهم بذلك اختلفوا مع سلوكية *Skinner* الخالصـة ، فهـم رأوا أن الأفراد لديهم وعي وتفكير وشعور ، وهي العمليات المعرفية التي تجاهلها *Skinner* وتجاهل معها الملمح الأساسي والمهم للسلوك البشـري . ومـن ثـم فقد أسسوا نظريتهم التي أطلقوا عليها نظرية التعلم الاجتماعـي ، أو الـنظرية المعرفـية الاجتماعـية ،أو نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي *(Weiten, 1998,487)* .

وتركـز نظرية التعلم الاجتماعى على عمليتين تميزت بهما هذه النظرية مقارنة بالنظريات الأخرى هما : التعلم بالملاحظة *Observational Learning* ، والتنظيم الذاتى *Self-Regulation* ، فالتعلم بالملاحظة يعنى أن الأفراد يتعلمون عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ، والشخص الملاحَظ يسمى نموذج *Model* ، وهـذا الـتعلم يعـتمد على الفكرة التى مؤداها أن الفرد يتعلم سلوكيات جديدة بملاحظته لنموذج يؤدى هذه السلوكيات ، فعلى سبيل المثال الطفل يتكلم اللغة عـندما يلاحـظ *Observe* طريقة تحدث والديه والأفراد المحيطين به ، وهذه العملية تسمى نمذجة ، وهذا المصطلح (نمذجة) يقترب من مصطلحات أخرى مثل التقليد *Imitation* أو التوحد *Identification* ولكن يختلف عنه فى أنه أكثر إيجابية من جانب المتعلم *(Pervin,1984,412)* .

ولقـد أولـت نظـرية التعلم الاجتماعى أهمية كبيرة للتعلم بالملاحظة أو نمذجـة السـلوك حيـث أشـارت إلى أن الأفراد يمكنهم اكتساب المعرفة والمهـارات مـن خـلال خـبرات بديلة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ،

ومـــتابعة نواتج هذا السلوك ، والتعلم بالنموذج يتم ممارسته من جانب الفرد تحت تأثير أربع عمليات أساسية هي :

١- الانتباه *Attention* : وفيها يختار الفرد السلوك المناسب من خلال التعرف على القيمة الانفعالية لهذا السلوك ، ومستوى تعقده ، وانتشاره ، وقيمته الوظيفية ، وإمكانية تنفيذه .

٢- القدرة على الاحتفاظ : وتعني قدرة الفرد على الاحتفاظ بالأنماط السلوكية المتعلَمة من خلال عمليات فرعية مثل التذكر والاسترجاع والتشفير .

٣- الإنـتاج *Production* : وفـــيها يمـــارس الفـــرد هذه السلوكيات عملياً ويستخدمها فى تعلم سلوكيات جديدة .

٤- الدافعـــية *Motivation* : إن أداء الســـلوك المـــتعلَم الملاحَظ يتأثر بثلاث دوافع مهمة هي : الدافع المباشر وهذا يعنى أن النواتج الفورية للسلوك تدفع الفرد مباشرة إلى تعلم هذا السلوك ، والدافع البديل وهذا يعنى تأثر الأفـــراد بـــنجاح الآخريـــن الـــذى يدفعهم بطريقة غير مباشرة إلى تعلم سلوكياتهم ، والتقويم الذاتى فالدافع يساعد الفرد على تنفيذ السلوك الذى ترتضيه الذات وتجنب السلوك الذى تستنكره الذات .

(Wood&Bandura,1989,362-363;Bussey&Bandura,1999,686-688)

وجديـــر بالذكـــر أن النمذجة أو ما يطلق عليها الخبرة البديلة هى أحد المصـــادر المهمة فى البيئة التى تكون اعتقادات الفرد عن كفائته الذاتية ، كما سيتم توضيحه فيما بعد .

وتؤكـــد نظـــرية الـــتعلم الاجتماعى على دور كل من النشاط المعرفي والـــتعلم بالملاحظـــة فـــي السلوك البشرى، فعلماء هذه النظرية ينظرون إلي الأفـــراد علي أنهم متأثرون ومؤثرون في البيئة المحيطة بهم ، وهم يؤكدون علـــي أن العوامـــل الداخلية للشخص ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تفسير الســـلوك البشـــري ، فالأفـــراد مـــن وجهة نظرهم مدركون لذاتهم ومتعلمون

هـــادفون ، يطلبون المعلومات من بيئتهم المحيطة وليس مستجيبين للمثيرات بطريقة آلية *(Nevid,et al.,1997,49)* .

وركزت نظرية التعلم الاجتماعى أيضاً على استراتيجيات التنظيم الذاتى *Self-Regulation* فـــى تعلـــم السلوك ، وهذا التعلم لا يتم من الشخص فقط أو الموقف فقط ولكن من تفاعل الاثنين معاً عن طريق علاقة تبادلية .

(Pervin,1984,416)

فطبقاً لهذه النظرية يمتلك الأفراد نظاماً ذاتياً *Self-System* يمكنهم من الـتحكم في مشاعرهم ، ودوافعهم ، وأفكارهم ، وأحداثهم ، وهذا النظام يقدم مــيكانزمات ومجموعـــة من الوظائف الفرعية التي تساعد علي إدراك وتنظيم وتقويم السلوك الناتج من تفاعل هذا النظام مع البيئة المحيطة .

(Pajares,1997,2)

وفـــي ضـــوء نظـــرية الـــتعلم المعرفي الاجتماعي يتضمن هذا النظام عمليات أساسية للذات تشمل نمو الكفاءات الخاصة بالفرد ، واعتقادات الكفاءة الذاتية ، وقدرات التنظيم الذاتي والأحداث المحيطة بالفرد .

(Bandura,1992,6)

وانـــتقدت نظرية التعلم الاجتماعي بعض النظريات الأخرى التي فسرت السلوك البشري في اتجاه واحد ،ومن هذه النظريات: نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر ، ونظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف ، نظراً لأن هذه النظريات فسرت السلوك علي أنه إما متأثر بمتغيرات بيئية أو متغيرات داخل المتعلم فقط .

أمـــا فـــى نظـــرية التعلم الاجتماعى يتم تحليل التفاعل بين المتغيرات البيئـــية ، والخصـــائص الداخلـــية للمـــتعلم ، وسلوكه (سواء كان ظاهراً أم خفياً) (محمود منسى ، ٢٠٠٣ ، ١٣٤) .

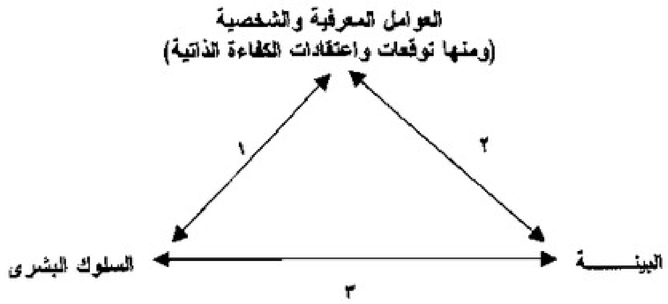
وفســـرت نظـــرية التعلم الاجتماعي العوامل الداخلية والشخصية للفرد ومـــنها اعتقادات الكفاءة الذاتية في ضوء ما يسمي بنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي *Triadic Reciprocal Determinism Model* ، وفي هذا النموذج تتفاعل ثلاثـــة عناصـــر مع بعضها البعض بحيث أن كل منها يتأثر ويؤثر في الآخر ،

وهـذه العناصـــر هي السلوك البشري ، والعوامل المعرفية والشخصية للفرد ومنها الكفاءة الذاتية ، أما العنصر الثالث فهو البيئة .

ولا يعنـــي هذا التبادل أو التفاعل المتبادل أن قوي التأثير لكل عنصر متساوية مع الآخر ، ولكن هناك عناصر أقوى تأثيراً من الأخرى ، كما لا يعني أن التأثير يتم في نفس الوقت ، وإنما يأخذ وقتاً كي يظهر تأثيراته المتبادلة . أي أنـــه فـــي ضـــوء هـــذا الـــنموذج فإن الأفراد يكونون مؤثرين ومتأثرين ببيئتهم *(Wood&Bandura,1989,361-362)* .

وفيما يلي شرح لنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي :

يشير هذا النموذج إلي أن هناك ثلاثة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض تفـــاعلاً تبادلـــياً بحيـــث أن كل منهم يؤثر ويتأثر بالآخر وهذه العناصر هي : العوامـــل المعرفـــية والشخصـــية ومـــنها الكفـــاءة الذاتية ، والأحداث البيئية الخارجية ، والسلوك الظاهري للفرد ، كما هو موضح بشكل (٢ – ٢) .



شكل (٢ – ٢)

نموذج الحتمية التبادلية

ويمكن شرح التفاعلات التبادلية بهذا الشكل كالتالي :

١- الكفاءة الذاتية ⇄ السلوك وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر في السلوك كما أنها تتأثر بالسلوك .

أ- الكفـــاءة الذاتـــية تؤثــر فـــي السلوك (الكفاءة الذاتية ← السلوك) : فالـــتوقعات والاعـــتقادات والادراكـــات الذاتـــية والأهـــداف والأغراض المقصـــودة تشكل وتوجه السلوك البشرى ، وهذا يتضح من الدور الذي تقوم به الكفاءة الذاتية في زيادة معدل أداء الفرد ومساعدته في التغلب علـــي العقـــبات والمشـــاكل التـــي تواجهه ومن ثم تساعده في إصدار سلوكيات أفضل .

ب- السلـــوك يؤثــر علي الكفاءة الذاتية (السلوك ← الكفاءة الذاتية) : نظراً لأن السلوك يمد الفرد بالخبرات واستراتيجيات التنظيم الذاتي التي لها دور في تكوين الاعتقادات .

٢- الكفـــاءة الذاتية ⇄ المثيرات البيئية : وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر في البيئة المحيطة كما أن البيئة تؤثر في الكفاءة الذاتية .

أ- الكفـــاءة الذاتـــية تؤثــر في البيئة المحيطة (الكفاءة الذاتية ← البيئة المحيطة) : فالأفراد بما يملكون من اعتقادات عن قدراتهم علي تحقيق مهـــام معينة يحدثون تأثيرات وردود أفعال مختلفة في بيئتهم المحيطة . فالكفـــاءة الذاتـــية تجعل الفرد يؤدي أداء أفضل والذي بدوره يؤدي إلي استحسان الآخرين وتقديرهم واحترامهم ويؤثر في طريقة تعامل الأفراد المحيطين به معه .

ب- المثـــيرات البيئـــية تؤثر أيضاً في الكفاءة الذاتية (البيئة المحيطة ← الكفـــاءة الذاتـــية) : نظـــراً لأن الـــنمذجة وملاحظة سلوك الآخرين ، وأســـاليب الإقـــناع الاجتماعي ، والتشجيع الذي يتلقاه الفرد من جانب الآباء والمحيطين به ، وغير ذلك من المثيرات البيئية تعد عوامل بيئية مهمة جداً في تكوين اعتقادات الفرد عن كفائته الذاتية .

٣- البيئة ⇄ السلوك البشرى :

أ- فالبيئة تؤثر في السلوك (البيئة ← السلوك) : كما في سلوكية سكنر ، نظراً لأن المؤثرات البيئية تؤثر على سلوك الفرد ، ولكن هذه المثيرات لا تؤثـر علـى السـلوك إلا إذا نشـطت بسـلوك مناسب فمثلاً المعلم (مثير من مثيرات البيئة) لا يؤثر علي سلوكيات تلاميذه إلا إذا حضروا الفصل - الأكواب الساخنة (مثير من مثيرات البيئة) لا تلدغ (سلوك) إلا إذا تم لمسها .

ب- السـلوك البشـرى يؤثر فى البيئة (السلوك ← البيئة) : فالشخص العدوانـي يخلق بيئة عدوانية أينما ذهب ، بينما الشخص الطيب يحدث جو ودي لطيف .

(Bandura, 1978, 345- 346; Wood & Bandura, 1989, 362; Bandura,1992,2-4; Weiten, 1998, 487; Bussey&Bandura, 1999, 684-685)

خامساً : الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع :

Self-Efficacy and Expectancy-Theory:

إن مؤسس نظرية التوقع هو عالم النفس فيكتور فروم ***Victor Vroom*** فـي عام ١٩٦٤ ، وتشير هذه النظرية إلى أن التوقعات التى تؤثر فى الحدث ترجع إلى نوعين من التقديرات المحتملة هما : علاقات الجهد - الأداء (E_1) ، أى أن جهد الفرد يؤدى إلى أداء أفضل ، وأطلق عليه التوقع من النوع الأول أو E_1 ، وعلاقـات الأداء - المكافـأة (E_2) ، أى أن الأداء الأفضل يؤدى إلى الحصـول على مكافأة (ناتج) ، وهو ما يطلق عليه التوقع من النوع الثانى أو E_2 *(Gist & Mitchell, 1992, 185)* .

كمـا تؤكـد هذه النظرية على الدافعية الفردية للمتعلم ، فهى ترى أن الأفـراد يعملون بجدية فى أى مهمة موكلة إليهم فى ضوء ثلاثة عناصر تدور حولها نظرية التوقع هى :

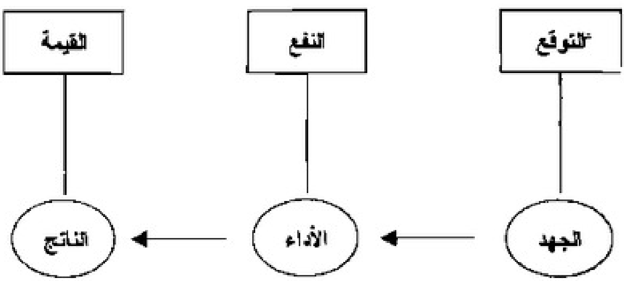
(١)التوقع *(E1) Expectancy* يعتمد علي علاقة الجهد - الأداء ، وهو اعتقاد الفرد بأن جهده وعمله الجاد سيؤدي إلي تحقيق أداء أفضل .

(٢)النفع *(E2)Instrumentality* يعتمد علي علاقة الأداء - الناتج ، والناتج هنا يعد مكافأة وتقدير يناله الفرد نتيجة أدائه . فهو اعتقاد الفرد بأن أداءه الأفضل سوف يتم مكافأته وتقديره .

(٣)القيمة *(V) Valence* هو توجه انفعالي لدى الفرد حول قيمة المكافأة التي يحصل عليها ، وهل هذه المكافأة مرغوبة بالنسبة له ، فهي درجة تفضيل الفرد للمكافأة التي يحصل عليها .

(Baron, et al.,1998,245)

ويمكن توضيح العلاقة بين العناصر الثلاثة التي تدور حولها نظرية التوقع في شكل (٢- ٣) .



شكل (٢-٣)

عناصر نظرية التوقع

وتأتى العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع من أن الكفاءة الذاتية لها بعدان هما : توقعات الكفاءة *Efficacy Expectancy* وهي اعتقادات الفرد في قدراته علي تحقيق مستوي معين من الأداء في موقف معين ، وتوقعات الناتج *Outcome Expectancy* وهي التوقعات للعوامل أو السلوكيات التي تحقق الناتج *(Bandura,1977,193)* .

وتوقعات الكفاءة في تصور *Bandura* تمثل النوع الأول من التوقعات فـــي نظرية التوقع *(EI)* ، فلقد أشار *Bandura* في عام ١٩٨٤إلي أن توقعات الكفـــاءة هـــي شعور الفرد بقدراته علي التحكم في السلوكيات والأفعال ،وهي بهــذا المعني ترتبط ارتباطاً واضحاً بتوقعات الجهد – الأداء أو *EI* في نظرية الـــتوقع ، ولكن مع وجود بعض الفروق منها : أن *EI* تركز علي الاعتقادات بـــأن الجهـــد سوف يؤدي إلي الأداء الأفضل ، أما توقعات الكفاءة فهي تركز علـــي الاعـــتقاد في قدرة الفرد علي بذل الجهد المطلوب لتحقيق هذا الأداء ، وبذلك فإن توقعات الكفاءة تحتوي علي أكثر من مجرد جهد مبذول . فبالإضافة إلى الجهد هناك دوافع وعوامل معرفية وشخصية *(In:Gist,1987,476-477)* .

وبالـــتالى فان العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع تكمن فى أن العنصـــر الأول مـــن نظرية التوقع (علاقة الجهد – الأداء) يرتبط بتوقعات الكفاءة فى تصور *Bandura* .

سادساً : عمليات الكفاءة الذاتية : ***Processes of Self-Efficacy***

تـــنظم الكفاءة الذاتية السلوك البشرى من خلال أربع عمليات أساسية هـــى العمـــليات المعرفـــية والعمليات الدافعية والعمليات الانفعالية والعمليات الانتقائية وهذه العمليات ترتبط معاً ولا يعمل كل منها بمعزل عن الآخر .

ويـــتم إجراء هذه العمليات بواسطة التنظيم الذاتى *Self-Regulation* ، فالتنظـــيم الذاتـــى هـــو قدرة الفرد على التحكم فى عمليات تفكيره والعمليات الدافعية والحالات الانفعالية التى يمر بها، والأنماط السلوكية التى ينتقيها . *(Bandura,1994,71)*

فالأفـــراد يجـــب علـــيهم أن يكتسبوا المهارات اللازمة لتنظيم العوامل الدافعـــية والمعرفـــية والانفعالـــية و الاجتماعية اللازمة لأدائهم العقلى، وهذا يســـتلزم كفاءة فى تنظيم الذات والتى تكسبهم المعرفة والمهارات والاهتمامات الذاتـــية المطلوبـــة ، أما الضعف فى تنظيم الذات فلا يحقق أى تقدم فى النمو المهنى *(Bandura,2001 B,15)* .

وعلــى الــرغم من أن عمليات الكفاءة الذاتية لا تعمل كل منها بمعزل عن الآخر إلا أنه سيتم عرضها بغرض الدراسة والتحليل على النحو التالى :

١- العملية المعرفية *Cognitive Process* :

إن الكفاءة الذاتية تؤثر على العمليات المعرفية التى يقوم بها الفرد من خلال عدة جوانب كالتالى :

أ - الســلوك البشرى المقصود منظم *Regulated* ويتم تنظيمه بواسطة ما يسمي بالقدرة علي تدبر العواقب أو بعد النظر *Fore Thought* والتى تتطلــب تحديــد أهداف قيمة ويعتمد تحديد هذه الأهداف على الكفاءة الذاتية .

ب- يــتم تنظــيم الكثير من محتويات الحدث بواسطة عملية التفكير والتى تعــتمد علــى الكفــاءة الذاتية . فاعتقادات الأفراد عن كفائتهم الذاتية عبارة عن سيناريو *scenario* متوقع ، فالأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يتخــيلون سيناريو النجاح ، والذى يمدهم بتدعيم وإرشاد جيد من أجل أداء أفضــل ، بينما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يتخيلون سيناريو الفشل الذي يؤدى بهم إلى الخطأ .

جـــ- إن الوظــيفة الكبرى للتفكير هى تمكين الأفراد من التنبؤ بالأحداث المؤثــرة فى حياتهم والتحكم فيها ، وهذا يتطلب معالجة معرفية فعالة للمعلومــات . وفــى تعلم هذه الأدوار المنظمة والمنبئة للسلوك ينبغى علــى الأفــراد أن يستفيدوا من المعرفة المتاحة لهم لتكوين خيارات، ومن ثم إصدار أحكام تنبؤية لنتائج أفعالهم الحالية والمستقبلية و هذه المعالجــة المعرفية تستلزم شعوراً مرتفعاً بالكفاءة الذاتية للتغلب على العقــبات والمواقــف الضاغطة التى يمكن أن يقابلها الفرد . وفى هذه الظــروف يخــتلف الأداء طــبقا لاخــتلاف الكفاءة الذاتية ، فالأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية أكثر غرابة فى تفكيرهم وأقل طموحاً فى إنتاج

أداء جـيد ، بيـنما الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يستخدمون التفكير التحليلي الجيد الذي يؤدي إلى تحقيق أداء أفضل .
(Bandura,1989,1175-1176;Bandura,1994,72;Bandura, 1995,5-6)

فالكفـاءة الذاتـية لهـا دور كبير في تنشيط العملية المعرفية عـندما يكـون الهدف المراد تحقيقه معقد ويتطلب مستوى مرتفع من التوجهات الذاتية . نظراً لأن بعض المشكلات اليومية لها حلول عديدة بـدلا من حل واحد ، والشك في الحلول الممكنة يزيد درجة الصعوبة الـتي يواجههـا الفرد في حل هذه المشكلات ، وهنا يأتي دور الكفاءة الذاتـية بما تتضمنه من عمليات معرفية ، كما أن الكفاءة الذاتية لها دور كبير في زيادة التحصيل ، وتنظيم التعلم الشخصي ، وزيادة القدرة الابتكارية ، وزيادة القدرة على اتخاذ القرار وهذا كله يؤدي إلى زيادة الناحية المعرفية *(Bandura,1997,239-240)* .

كمـا توصـل بعـض الباحثيـن إلـى تأثـير الكفاءة الذاتية علـى العمليات المعرفـية الـتي يقـوم الفـرد بهـا منها: دراسة *(Bouffard-Bouchard,1990)* الـتي توصـلت إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثـر إيجابياً في أداء المهمة المعرفية التي تحتوي على استراتيجيات لحـل المشـكلات واسـتجابات صـحيحة للتقويم الذاتي ، ودراسـة *(Bouffard-Bouchard,et al.,1991)* الـتي توصـلت إلى وجود علاقة موجـبة بيـن الكفـاءة الذاتـية والتنظـيم الذاتي للسلوك ، ودراسة *(Schunk,1987)* الـتي توصـلت إلي وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والأداء المعرفي ، نظراً لأن الطلاب يختلفون في تعلمهم للمهام المتـنوعة ، وفي تعلمهم لأساليب التنظيم الذاتي طبقاً لاختلافاتهم في الكفاءة الذاتية .

فاعتقاد الفرد بأنه قادر على أداء مهمة معينة ، قد يزيد من رغبته في أدائها ، ويجعلها هدفاً أمامه يسعى لتحقيقها ، ومن ثم سيسعى جاهداً إلى جمع أكبر قدر من المعلومات المتعلقة بهذه المهمة ، ثم يستخدم الاستراتيجيات المعرفية المختلفة من تنظيم ذاتي، وتفكير تحليلي ، وحل مشكلات كي يحقق الهدف المنشود ، ومن ثم تظهر الوظيفة المعرفية للكفاءة الذاتية .

٢- العملية الدافعية : *Motivational Process*

تلعب الكفاءة الذاتية دوراً رئيسياً في التنظيم الذاتي للدافعية ، نظراً لأن غالبية الدافعية البشرية يتم توليدها معرفيا . فهناك ثلاثة أشكال مختلفة للدوافع المعرفية والتي بنيت حولها نظريات عديدة ، الشكل الأول هو الاعزاءات السببية وهو ما يمثله نظرية العزو *Attribution Theory* ، الشكل الثاني هو توقعات الناتج وهو ما يمثله نظرية التوقع *Expectancy Theory* ، الشكل الثالث هو تحديد الأهداف وهو ما يمثله نظرية الهدف *Goal Theory* وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً في كل نظرية من النظريات السابقة . فأما الشكل الأول المتعلق بنظرية العزو نجد أن الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية يعزون فشلهم إلى نقص في الجهد ، أما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية . فالإعزاء السببي يؤثر في الدافعية والأداء وردود الأفعال الانفعالية من خلال الكفاءة الذاتية . أما الشكل الثاني للدافعية المعرفية متعلق بنظرية التوقع . نظراً لأن دافعية الأفراد تعتمد على نوعين من التوقعات طبقاً لنظرية التوقع يمثلان الكفاءة الذاتية هما توقعات الكفاءة وتوقعات الناتج . فهناك خيارات عديدة لدى الأفراد لا يستطيعون أن يطرقوها بسبب نقص كفائتهم الذاتية ولكن ارتفاع الكفاءة الذاتية يؤدى إلى فعالية نظرية التوقع في القدرة على التنبؤ . أما الشكل الثالث فمتعلق بنظرية الهدف ، نظراً لأن الأهداف التي لها قيمة تزيد وتحافظ على

الدافعية ، والأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يحددون أهدافاً صعبة لها قيمة والتى بدورها تدفع الفرد لتحقيقها ومن هنا يظهر الدور الدافعى للكفاءة الذاتية من خلال نظرية الهدف *(Bandura ,1994,73)* .

فالكفاءة الذاتية التى يدركها الفرد تزيد من أدائه عن طريق التغلب على عمليات التفكير المؤدية لإعاقة الذات *Self-Impairing* ، كما أنها تساعده على إيجاد نوع من الدافعية اللازمة للنجاح .

(Bussey&Bandura,1999,687)

كما تُعد الكفاءة الذاتية من أهم الميكانزمات أو القوى الشخصية التى تعمل كفئة مهمة من محددات الدافعية وراء السلوك الإنسانى ، فهى تؤثر فى الحدث من خلال عمليات دافعية ومعرفية ووجدانية (محمد عبد الرحمن ، سلمى هاشم ، ١٩٩٠ ، ٣٨٩) .

وتلعب الكفاءة الذاتية أيضاً دوراً دافعياً مهماً فى تشجيع الفرد على الاجتهاد كى يحقق النجاح ، إلا أنه إذا كانت المهمة التى يمارسها الفرد غير مجهزة بطريقة جيدة سوف تتناقص الكفاءة الذاتية لديه وبالتالى تنخفض دافعيته *(Tam, 1996, 51-52)* .

وتعد الكفاءة الذاتية تركيباً دافعياً مهماً جداً ، فهى تؤثر فى اختيارات الفرد ، وأهدافه وردود أفعاله الانفعالية ، وجهده و توافقه ، ومواظبته فى بذل الجهد ، كما أنها تتغير نتيجة للتعلم والخبرة ، والتغذية الراجعة وكلها عوامل متعلقة بدافعية الأفراد .

(Gist & Mitchell, 1992,186)

وترتبط الكفاءة الذاتية إيجابياً بالدافع للإنجاز ، ويمكن تفسير هذه النتيجة فى اتجاهين ، الاتجاه الأول أن الأداء الناجح يوفر للفرد خبرات مباشرة تمكنه من القيام بمهام معينة ويفسر الفرد هذا النجاح بأنه ناتج عن قدرة وجهد ، كما أن هذا الأداء يتبعه تغذية راجعة مناسبة وتشجيع من الآخرين وهى كلها أمور تزيد من معتقدات الفرد عن الكفاءة الذاتية ، أما الاتجاه الثانى وهو أن ارتفاع الكفاءة الذاتية يؤدى إلى زيادة الدافعية

ســواء بصـورة مباشـرة وذلك عن طريق بذل الجهد وتحدى الصعاب ، أو بصـورة غير مباشرة عن طريق الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المناسبة (علاء الشعراوى ، ٢٠٠٠ ، ٣١٣-٣١٥) .

إن الفـرد الـذى يثق فى قدراته على ممارسة عمل معين ، سوف يـتوفر لديه الدافع والحماس لبذل مزيد من الجهد والمثابرة كى يصل إلى المستوى الذى يؤهله لممارسة هذا العمل ، أما الفرد الذى يشك فى قدراته على الأداء ، ستثبط همه وعزيمته وستنخفض دافعيته ، وهذا يؤدى إلى انخفاض جهده و بالتالى لا يؤدى أداءً جيداً .

٣- العملية الانفعالية : *Affective Process*

تلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً فى التغلب على المشكلات الانفعالية التى تقابل الفرد فى حياته اليومية مثل القلق والاكتئاب والضغوط ، خاصة ضغوط العمل ، والصعوبات والعقبات التى تعترض حياة الفرد وغيرها من المشكلات .

ويمكـن توضـيح الدور الانفعالي الذى تقوم به الكفاءة الذاتية فى حـياة الفرد من خلال أن الأفراد منخفضى الكفاءة الذاتية يتعرضون لقدر مـن القلق ، فهم يقعون فريسة لإحساسهم بعدم الكفاءة، ويرون كل شيء أمـامهم مفعـم بالخطر ، فهم يبالغون من قسوة التهديدات ، ويقلقون من أشـياء نـادراً مـا تحدث ، وهنا يأتى دور الكفاءة الذاتية التى تنظم هذه السـلوكيات عـن طريق تمكينهم من السيطرة على المواقف المثيرة للقلق والاكتـئاب ، فالشعور المنخفض بالكفاءة ينتج عنه الاكتئاب والقلق بطرق مخـتلفة مـنها : الشـعور المنخفض بالكفاءة الاجتماعية، فالأفراد الذين يحكمون على أنفسهم بالكفاءة الاجتماعية يكونون علاقات اجتماعية تمدهم بخـبرات عن كيفية إدارة المواقف الصعبة و تخفف من التأثيرات السلبية للضـغوط وتعطـى رضـاً عـن الحـياة ، أما الشعور المنخفض بالكفاءة الاجتماعية يزيد من استسلام الفرد للاكتئاب من خلال العزلة الاجتماعية ،

كمـا أن معظـم حالات الاكتئاب التى يتعرض لها الإنسان قد تكون نتيجة معرفية لشعورهم المنخفض فى التحكم فى مستوى تفكيرهم التأملى والذى يزيد من حدوث وبقاء وتكرار الأمر الجالب للاكتئاب .

(Bandura,1994,74-75)

فالأفـراد ذوو الكفـاءة الذاتية المنخفضة لا يتجهون نحو أهداف أخـرى عـندما يفشلون فى تحقيق أهدافهم فى اتجاه معين ، بل يخضعون للـيأس والاستسـلام ، فهـم لا يحـاولون تحليل المواقف الضاغطة التى تعترضهم مما يشعرهم بوجود ضغوط متنوعة فى حياتهم .

(عواطف صالح ، ١٩٩٣ ، ٤٨٠ - ٤٨١)

كما تعد الكفاءة الذاتية إحدى المتغيرات الوسيطة بين إدراك الفرد للأحـداث الضـاغطة ومواجهته لها ، وبالتالى فإن ارتفاع الكفاءة الذاتية تعطي للفرد شعوراً بالثقة بالنفس وقدرة كى يتغلب على مشكلاته والتحكم فـى أمور حياته ، كما أن شعور الفرد بعدم الكفاءة يجعله يبالغ فى تقدير الخطر فى كثير من المواقف وهذا بدوره يؤدى إلى قلقه ، كما يؤدى إلى عـدم قدرته على السيطرة فى الأحداث ، ومن ثم يفشل في المواجهة ومع الفشل المتكرر يحدث الاكتئاب (راوية دسوقى ، ١٩٩٥ ، ٢٨١-٢٨٨) .

وقـد أظهرت بعض البحوث والدراسات إلى نتائج تحمل فى طياتها دوراً انفعالياً للكفاءة الذاتية ، ومن هذه الدراسات دراسة (عواطف صالح ، ١٩٩٣) الـتى أظهـرت وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية وضغوط الحـياة ، ودراسـة (راويـة دسوقى ، ١٩٩٥) التى أظهرت أن الأفراد مرتفعى الكفاءة الذاتية أقل تأثراً بأحداث الحياة الضاغطة ، وأقل معاناة من الاضـطرابات النفسية وخاصة فى كل من القلق والاكتئاب مقارنة بالأفراد منخفضـى الكفـاءة الذاتـية ، ودراسة *(Schaubroeck,et al.,2000)* التى توصـلت إلـى أن الكفـاءة الذاتـية والكفاءة الكلية المرتفعة فى المهنة تـؤدى إلـى انخفاض القلق والاكتئاب لدى أفراد عينتين مختلفتين بأمريكا

والصين ، ودراسة *(Jex,et al.,2001)* التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية وكل من عبء العمل والاحتراق النفسي وتجنب الضغوط ، كما توجد علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية ووضوح الدور والتدخل المباشر للسيطرة على الضغوط .

فالكفاءة الذاتية المرتفعة تجعل الفرد أكثر قدرة على تنظيم سلوكياته وتحديد أهدافه والتنبؤ بالنتائج المخطط لها مما يجعل الأمور واضحة بالنسبة له ، وهذا يخفف درجة القلق لديه ويجعله أكثر قدرة على التكيف النفسي مع أي مشكلة تقابله ، أما الكفاءة الذاتية المنخفضة تجعل الفرد يشك في إمكانية إحراز أي تقدم ، ويشعر بالخوف والقلق باستمرار ، ويستسلم بسرعة عند مواجهته لأية مشكلة .

٤- العملية الانتقائية : *Selection Process*

لا يقتصر دور الكفاءة الذاتية على القيام بعمليات معرفية ودافعية وانفعالية ، وإنما تقوم أيضاً بمساعدة الفرد على اختيار الأنشطة والسلوكيات المناسبة لقدراته .

ويمكن الإشارة إلى الدور الانتقائي للكفاءة الذاتية بتوضيح أن الأفراد يتجنبون الأنشطة والمواقف التي يعتقدون أنها أعلى من قدراتهم ، وفي المقابل يمارسون الأنشطة والمواقف التي يحكمون عليها أنها في متناولهم ، وبهذه الاختيارات يكون الأفراد اهتمامات وكفاءات مختلفة والتي تحدد أنماط حياتهم *(Bandura,1989, 1178-1179)* .

والنمو والاختيار المهني أحد المجالات التي تظهر فيها قوة الكفاءة الذاتية في تحديد مسارات الحياة من خلال هذه العملية . وبارتفاع الكفاءة الذاتية يرتفع مجال الاختيار المهني ويزيد اهتمامهم بالمهنة ويتحسن إعدادهم الأكاديمي لممارسة هذه المهنة التي تم اختيارهم لها مما يؤدي إلى نجاحهم *(Bandura,1982,135-136;Bandura ,1994,75)* .

فشعور الفرد بالكفاءة الذاتية يجعله يختار النشاط المهني المناسب لقدراتـــه ولإمكاناته ، فمثلاً الفرد الذي يعتقد أنه قادر على ممارسة مهنة التدريس ، سيختار هذه المهنة ويقبل عليها بكل شغف ، وسيكون لاختياره لهـــا دافـــع لنموه الشخصي والمهني من خلال زيادة اهتمامه بهذه المهنة ومحاولة إعداده لها الإعداد الجيد لكي يمارسها بنجاح .

كما أن التأثيرات الاجتماعية للأنشطة البيئية التي تم اختيارها يمكن أن تحـــدد اتجـــاه الـــنمو الشخصي من خلال الكفاءات والقيم والاهتمامات الذاتية وهذا يمتد آثاره إلى الاختيار المهني أيضاً .

(Wood&Bandura,1989,365)

فالكفاءة الذاتية تلعب دوراً رئيسياً في تشكيل ما يقوم به الفرد من أعمـــال عـــن طريق اختياره للأنشطة والعوامل البيئية المحيطة به ، وأي عـــامل من هذه العوامل يؤدى إلى النمو الشخصي للفرد لأنه ينمي كفاءات معيـــنة عنده وقيم واهتمامات ذاتية ويستطيع الفرد باختيار الأنشطة التي تناسبه أن يكون سبباً في تشكيل مستقبله *(Bandura,2001A,10-11)* .

يلاحظ مما سبق أن *Bandura* ركّز عند توضيح الدور الانتقائي للكفاءة الذاتية على الاختيار المهني أي أن الكفاءة الذاتية تؤثر على اختيارات الأفراد لمهنتهم .

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والاختيار المهني للفرد منها دراسة *(McAuliffe,1992)* والتي توصلت إلى أن الكفـــاءة الذاتـــية تؤثـــر على القرار الذي يتخذه الفرد بشأن اختياره للمهنة . ودراســـة *(Bores-Rangel,et al.,1990)* والتي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين كل من الكفاءة الذاتية ، الاهتمامات ، الحوافز من جانب واختيار الأنشطة المهنـــية التي يمارسها الفرد من جانب آخر . ودراسة *(Hackett,1985)* والتي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية في الرياضيات تنبئ بالاختيارات المتعلقة بمادة الرياضـــيات ، ودراسة *(ElHessen,2001)* التي توصلت إلى وجود علاقة بين

الكفــاءة الذاتــية لدى المعاق جسميا فى اختياره للمهنة المناسبة وتوافقه مع الإعاقة ، ودراسة *(Bandura,et al., 2001)* التي توصلت إلي أن الكفاءة الذاتية للأطفال تعد المحدد الأساسي لتفضيلهم لعمل ما في الحياة .

وبذلك يتضح أن الكفاءة الذاتية تقوم بعمليات معرفية ودافعية وانفعالية وانتقائــية وهــذه العمليــات تــزيد فى مجملها من الدور الحيوى الذى تلعبه الكفــاءة الذاتــية والذى أشار إليه ***Bandura*** فى تأثيرها على القوة الإنسانية ***Human Agency*** .

سابعاً : **مصادر الكفاءة الذاتية** : *Sources of Self-Efficacy*

تتــبع الاعتقادات التى يكونها الأفراد عن كفائتهم وقدراتهم على أداء المهــام المخــتلفة من أربعة مصادر رئيسية ، هذه المصادر تسهم فى تكوين الكفــاءة الذاتية للفرد ، ولقد أشار ***Bandura*** إلى هذه المصادر فى العديد من مــراجعه باعتباره مؤسس مفهوم الكفاءة الذاتية ، وهذه المصادر هى خبرات التمكن ، الخبرات البديلة ، الإقناع اللفظى والاجتماعى ، الحالات الفسيولوجية والانفعالية .

ويمكن توضيح هذه المصادر كالتالى :

١ - خبرات التمكن : *Mastery Experiences*

ويطلق على هذا المصدر أحيانا الإنجازات الأدائية ***Performance Accomplishments*** أو الــنجاح الســابق أو الــنجاح المتكرر أو الخبرات السابقة .

إن الطــريقة الفعالــة لتكويــن شعور قوى بالكفاءة الذاتية يكون مــن خــلال خــبرات التمكن أو النجاحات السابقة ، فالنجاح السابق يبنى اعــتقاد قوى فى الكفاءة الذاتية ، حيث أن خبرات التمكن والنجاح المتكرر يمــد الفــرد بأدوات معرفية وسلوكية وإستراتيجية لتنظيم الذات وكل ذلك يســاعد على تكوين وتنفيذ أنماط مناسبة من الحدث لإدارة ظروف الحياة المتغيرة *(Bandura,1995,3)* .

فالفـرد يـتكون لديه شعور مرتفع بالكفاءة الذاتية إذا أدى بشكل أفضل فى المرات السابقة *(Sdorow,1998,459)* .

والنجاح فى الأداء يقوى الاعتقادات الذاتية فى الكفاءة ، أما الفشل فى الأداء يخلق نوعاً من الشك فى الذات . وهناك بعض المواقف الصعبة الـتى تعـترض الفرد مرتفع الكفاءة الذاتية وهذه المواقف تدفعه إلى فعل جهـد إضافى ومثابرة كى يحقق النجاح، ومن خلال تكرار النجاح تزيد ثقة الفرد فى قدراته ، ومن ثم يستطيع أن يتحكم فى هذه المواقف العارضة . *(Wood&Bandura,1989,364;Bandura,1994,71;Bandura 1995,3)*

وتعد خبرات التمكن من أهم المصادر المؤثرة فى الكفاءة الذاتية ، فالـنجاح يقـوى الكفاءة الذاتية ، أما الفشل يضعفها ، فعلى سبيل المثال الطلاب الذين يؤدون بشكل أفضل فى اختبارات الرياضيات ويحصلون على درجـات مـرتفعة فـى فصولهم من المحتمل أن يكون اعتقادهم قوى فى كفاءتـهم الذاتـية الخاصة بتحصيل الرياضيات ، بينما الدرجات المنخفضة الـتى يحصل عليها الطلاب تضعف كفاءتهم الذاتية فى تحصيل هذه المادة *(Pajares,2002)* .

وأظهـرت بعـض الدراسات تأثير النجاح السابق أو خبرات التمكن علـى الكفـاءة الذاتـية منها : دراسة *(Cooper&Robinson,1991)* التى توصـلت إلـى وجـود علاقة دالة بين الإنجاز الأدائى فى مادة الرياضيات واعـتقادات الكفـاءة الذاتـية ، ودراسة *(Prieto&Altmaier,1994)* التى توصلت إلى أن المعلمين ذوى الخبرات التدريسية الكثيرة يتميزون بارتفاع الكفـاءة الذاتية مقارنة بأقرانهم المعلمين ذوى الخبرات التدريسية الأقل ، ودراسـة *(Mulholland&Wallace,2001)* الـتى توصـلت إلى أن خبرة التمكن ، والإقناع اللفظى والاجتماعى لدى المعلم تؤثر إيجابياً فى كفاءته الذاتية .

فالنجاح الذى يحرزه الفرد يمده بالخبرات والإمكانات التى تساعده على تحقيق نجاح آخر وبتكرار النجاح تزيد ثقة الفرد فى نفسه مما يؤدى إلى تقوية اعتقاده الذاتى فى قدراته على أداء المهام المختلفة .

٢- الخبرات البديلة (النمذجة أو التعلم البديل) :

Vicarious Experiences

يُطلق عليها أحياناً النمذجة ***Modeling*** أو التعلم البديل .

تُعد الخبرة البديلة المستمدة من النماذج الاجتماعية المصدر الثانى لتقوية الكفاءة الذاتية، ويزداد تأثير النموذج كلما كانت خصائصه أكثر تشابهاً مع خصائص الملاحظ ، فإذا شعر الفرد (الملاحظ) باختلافه عن النموذج (الملاحَظ) فسوف لا تتأثر كفاءته الذاتية بسلوكياته وبالنتائج التى حققها ، كما أن الخبرة البديلة لا يقتصر تأثيرها على الكفاءة الذاتية للفرد وإنما تعلم الفرد وتنقل له المعرفة والمهارات الفعالة والاستراتيجيات المختلفة لمقابلة الاحتياجات اللازمة لأداء أى عمل من الأعمال .

(Bandura,1994,72;Bandura,1995, 3-4)

فالنماذج الفعالة التى يتم ملاحظتها من جانب الأفراد تعلمهم وتنقل لهم استراتيجيات للتعامل مع المواقف الصعبة التى تعترضهم .

(Bandura,1982,127)

كما أن رؤية الأفراد للآخرين (النماذج) وهم ينجزون مهاماً صعبة ويتعاملون مع مواقف مثيرة بنجاح وبدون حدوث نتائج سيئة يمكن أن يكون لديهم توقعات بأنهم قادرون على القيام بهذه المهام إذا بذلوا فيها مزيداً من الجهد ***(Bandura,1977,197)*** .

ويمكن تكوين الكفاءة الذاتية أيضاً بواسطة المقارنة الاجتماعية وهى شكل من أشكال النمذجة أو الخبرة البديلة حيث يقارن الفرد نفسه بآخرين يعملون فى نفس المجال ***(Bandura,1982,127)*** .

والمقارنة الاجتماعية كخبرة بديلة لها تأثير كبير على دافعية الفرد ، وكفاءته الذاتية وأدائه الماهر ، بالإضافة إلى ذلك فإنها تمد الفرد

بمعيار من خلاله يستطيع الحكم على مستوى أدائه الحالي (Schunk,1984) كمـــا أن ملاحظة الفرد لسلوكيات الآخرين والتي من خلالها يستطيع الفرد أن يســـتفيد مـــن خبراته السابقة في استيعاب هذه السلوكيات في مواقف جديدة تنمي لديه اعتقادات عن كفائته الذاتية (Brown,1999) .

وتُعـد رؤيـــة الأفـــراد لـــنماذج لهـــم مكانتهم الاجتماعية إحدى الاســـتراتيجيات المهمـــة لتنمية الكفاءة الذاتية ، بحيث تحمل هذه النماذج خـبرات حياتيه حديثة ، وخصائص مشتركة مع هؤلاء الأفراد ، ومن هذه الـــنماذج الـــناس المشـــهورين ، ورجال الأعمال ،والعاملين بالسياسة في المحلـــيات ، مـــع عرض أفلام وشرائط لأهم أعمالهم ، كما أن رؤيتهم في المجـــلات والكتـــب يعتبر مفيد في هذا الصدد . و يمكن أن يكون النموذج أيضـــاً مـــن أعضـــاء المدرســـة مثل الرياضيين المعروفين في المدرسة والمتفوقين ، وهذه النماذج يمكن بملاحظتها أن تسهم في تكوين اعتقادات إيجابية عن الكفاءة الذاتية (Kutsick&Jackson, 1988,185) .

فالكفـــاءة الذاتـــية للفرد تتأثر بسلوك النموذج (الفرد الملاحَظ) ، فعندما يكون سلوك النموذج جيداً ، فإن الكفاءة الذاتية للفرد الذي يلاحظه ســـترتفع ، والعكـــس إذا كـــان ســـلوك النموذج ضعيفاً ومتدنياً سيتناقص الشعور بالكفاءة الذاتية .

(Milner, et al., 2002, 34; Tschannen, et al., 1998, 212)

وهـــناك دراســـات توصـــلت إلـــى دور النمذجة أو الخبرة البديلة أو المقارنـــة الاجتماعـــية في التأثير على الكفاءة الذاتية للفرد ، ومن هذه الدراســـات : دراســـة (Milner,et al.,2002) التي توصلت إلى أن الخبرات الـــبديلة وملاحظة الطلاب لأقرانهم الناجحين وخصوصاً إذا كانوا من نفس الخلفية الثقافية تزيد من إصرارهم على بلوغ الهدف مما يؤثر إيجابياً على شـــعورهم بالكفـــاءة الذاتـــية ، ودراسة (Schunk&Hanson,1985) التي توصلت إلى أن النمذجة وملاحظة الأقران تؤدي إلى ارتفاع معدلات الكفاءة الذاتـــية والتحصيل ، ودراسة (Gorrell&Capron,1987) التي توصلت إلى

أن النمذجة المعرفية تؤدى إلى رفع معدلات النجاح و الكفاءة الذاتية مقارنة بالتعليم المباشر ، ودراسة *(Hagen,et al.,1998)* التي توصلت إلى أن المجموعة التجريبية التى تعرضت للخبرة البديلة (النمذجة باستخدام الفيديو *Videotape*) تفوقت على المجموعة الضابطة (التى لم تتعرض للخبرة البديلة) فى الكفاءة الذاتية .

إن رؤية الشخص لأفراد ناجحين في حياتهم ، وملاحظة سلوكياتهم التى يصدرونها يجعل الفرد أكثر قدرة على تعلم هذه السلوكيات خاصة إذا كان هؤلاء الأفراد لهم نفس المجالات والاهتمامات الخاصة بالفرد ، وهذا يؤدى إلى تكوين اعتقادات إيجابية فى القدرة على الأداء فى هذه المجالات ، أما رؤية نماذج سلبية (ضعيفة) فى نفس المجال خاصة إذا كانت هذه النماذج أكبر سناً قد يقلل من ثقة الفرد فى قدرته النوعية ، حيث يسأل الفرد نفسه سؤالاً استنكارياً : إذا كان هذا الشخص لم يستطع النجاح فى هذا المجال ، هل أستطيع أنا النجاح فيه ؟

٣- الإقناع اللفظى : *Verbal Persuasion*

يسمى أحياناً الإقناع الاجتماعي *Social Persuasion* ، وهو المصدر الثالث للكفاءة الذاتية ويُقصد به إقناع الفرد بأنه يملك القدرة والإمكانات التي تؤهله لأداء عمل معين ، وهذا الإقناع قد يكون من جانب الفرد نفسه وقد يكون من جانب الآخرين المحيطين به .

فالأفراد الذين يقنعون أنفسهم لفظياً بأنهم يملكون القدرة على التحكم فى نشاط معين من المحتمل أن يبذلوا جهداً أعظم ويحافظوا عليه لممارسة هذا النشاط وذلك مقارنة بالأفراد الذين يقعون فريسة للشك فى أنفسهم *Harbor Self-Doubts* والعجز الشخصى عندما تقابلهم المشاكل .
(Bandura ,1994,72,Bandura ,1995,4)

كما يمكن أن يأتى هذا الإقناع من الآخرين ، وهو ما يسمى بالإقناع أو المديح الاجتماعي ، وهذا النوع من الإقناع يمكن أن يسهم فى تكوين اعتقادات إيجابية عن الكفاءة الذاتية إذا كان تقدير القدرة واقعياً أى

فـــي محله ، أما إذا كان هذا الإقناع ليس في محله سوف يستدعي الفشل الذي يخفض من الكفاءة الذاتية للفرد *(Bandura,1986,400)* .

فالأفراد يمكنهم تكوين اعتقادات عن الكفاءة الذاتية كنتيجة للرسائل الاجتماعــية التي يتلقوها من الآخرين *(Pajares,2002)* ، نظراً لأن الكفاءة الذاتــية للفــرد تتأثر بالرسائل التي يتلقاها من الآخرين ، فالتشجيع يدعم الكفاءة الذاتية وخاصة في المجال المهني ، أما النقد فيضعفها ، فالأصدقاء والمعلمــون ربمــا يحــدوا – بقصــد أو بدون قصد – من التقدم الحرفي والــتربوي بواســطة عدم تشجيع اهتمامات واختيارات وممارسات مهنية معينة *(Brown,1999)* ، كما أن الفرد سيكون لديه كفاءة ذاتية مرتفعة إذا أقنع نفسه لفظياً بامتلاكه قدرة معينة أو شجعه الآخرون وأقنعوه بأنه قادر على أداء عمل معين *(Sdorow,1998,459)* .

وقــد توصــلت بعض الدراسات إلى أن الإقناع اللفظي والاجتماعي لهمــا تأثــيرهما الواضــح علــى الكفــاءة الذاتية، ومن هذه الدراسات : دراسة *(Hagen, et al., 1998)* التي توصلت إلى وجود تأثير موجب لكل من الخبرة البديلة والإقناع اللفظي (عن طريق الفيديو *Videotape*) في زيادة الكفــاءة الذاتــية لــدى عيــنة مــن المعلميــن قــبل الخدمة ، ودراسة *(Mulholland& Wallace,2001)* التي توصلت إلى وجود تأثير موجب لكل من خبرة التمكن ، والإقناع اللفظي ، والأشكال الأخرى للإقناع الاجتماعي لدى المعلم على كفائته الذاتية ، ودراسة *(DuBay,2001)* التي توصلت إلى أن المجموعــة التجريبــية التي تلقت ثماني رسائل من الإقناع اللفظي عن طــريق الــبريد الإلكتروني تتضمن تشجيعهم وإقناعهم بأنهم قادرون على أداء المهــام المــتعلقة بالكمبــيوتر والتغلب على الصعوبات الخاصة به ، حصــلت علــى درجــات أعلى في كل من توقع الناتج ، وتوقع الكفاءة ، والاتجــاه نحــو التكنولوجيا مقارنة بالمجموعة الضابطة ، مما يشير إلى التأثير الموجب للإقناع اللفظي على الكفاءة الذاتية .

٤- الحالة الفسيولوجية والانفعالية :

Emotional & Physiological State:

تلعب الحالة الفسيولوجية والانفعالية لدى الفرد دوراً مهماً فى التأثير على اعتقادات الكفاءة الذاتية لديه . فالأفراد يعتمدون بصورة جزئية على حالاتهم الانفعالية والفسيولوجية فى الحكم على كفائتهم . فهم يفسرون ردود أفعالهم الناتجة عن الضغط والتعب كعلامات من الأداء الضعيف ، و تؤثر الحالة المزاجية *Mood* أيضاً على الكفاءة الذاتية ، فالمزاج الإيجابى يزيد من الكفاءة الذاتية ، أما المزاج السلبى يضعفها . فالمصدر الرابع من مصادر الكفاءة الذاتية يهتم بتحسين الحالة المزاجية للإنسان ، وتخفيف الضغوط والحالات الانفعالية السلبية ، و يهتم أيضاً بتصحيح الأفكار السيئة والتفسير السيئ للحالات الجسدية التى يشعر بها الإنسان ، فالمهم لا يتمثل فى قوة ردود الأفعال الطبيعية والانفعالية ، ولكن المهم هو تفسير هذه القوة فعلى سبيل المثال الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية من المحتمل أن يفسروا استثارتهم كعامل مساعد فى تقوية الأداء ، بينما الأشخاص الذين يشكون فى قدراتهم يفسرون استثارتهم كعامل مثبط للهمم وللقدرة *(Bandura,1994,72)* .

كما أن إدراك الفرد لحالته الفسيولوجية وانفعاله ربما يؤثر فى اعتقاده فى القدرة على الأداء ، لذلك فالفرد الموجود فى حالة معينة من الاستثارة مثل القلق المرتفع المرتبط بالأمعاء (الحشوى) ، عندما يتم تقديمه لشخص معين ربما يتم تفسير هذه الاستثارة كخوف وضعف وشعور مفرط بالفشل *(Gist,1987,473)* .

فالفرد الذى يقابل أشخاص غرباء بالنسبة له يشعر بدرجة ما من الاستثارة الانفعالية الداخلية ، وهذا الشعور يعد طبيعى بالنسبة للأفراد مرتفعى الكفاءة الذاتية ، بينما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يفسرون هذا السلوك فى ضوء النقص فى شخصيتهم .

فالآثار الفسيولوجية والانفعالية الناتجة عن القلق والضغط والاستثارة والتعب والحالات المزاجية تؤثر على معتقدات الأفراد عن كفائتهم الذاتية *(Pajares,2002)* .

وتعتمد الكفاءة الذاتية للأفراد بصورة جزئية على حالتهم الانفعالية الناتجة عن قلقهم وتعرضهم للضغوط المختلفة . فهم يفسرون استثارتهم التي يصاحبها أحياناً تقلب معوى *Visceral* في المواقف الضاغطة كعلامة سيئة من العجز وعدم القدرة ، نظراً لأن الاستثارة العالية عادة تضعف الأداء ، لذلك فإن الأفراد يتوقعون النجاح إذا لم يحاطوا بمواقف تستثيرهم انفعالياً وبالعكس ، يتوقعون الفشل إذا كانوا متوترين وتعرضوا لاستثارة انفعالية ، وبذلك فإن الحالة الانفعالية للفرد تؤثر على معتقداته عن كفائته الذاتية *(Bandura,1977,198; Bandura,1982,127)* .

يتضح من العرض السابق أن هناك مصادر تنبع منها اعتقادات الأفراد عن كفائتهم الذاتية ، وهذه المصادر هي الإنجازات الأدائية أو النجاح السابق ، والخبرة البديلة أو النمذجة والإقناع اللفظي أو الاجتماعي ، والحالة الانفعالية أو الفسيولوجية التي تقابل الفرد . وهذه المصادر الأربعة التي أشار إليها *Bandura* تُعد أسباباً للكفاءة الذاتية ، وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية للفرد تتأثر بهذه المصادر .

ثامناً : الكفاءة الذاتية للمعلم : *Teacher Self-Efficacy*

اتضح مما سبق التأثير الحيوي التي تحدثه الكفاءة الذاتية على سلوكيات الإنسان فهي تعد جوهر القوة الإنسانية ، فالكفاءة الذاتية تساعد الفرد على تحقيق أداء أفضل عن طريق إمداده بالعمليات المعرفية مثل : أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم وقدرات التنظيم الذاتي ، كما أن الكفاءة الذاتية تدفع سلوك الفرد وتساعده على التغلب على العقبات والصعوبات والمشاكل الانفعالية التي تقابله وتحدد اختياراته للأنشطة المختلفة .

فـإذا كانـت الكفاءة الذاتية مهمة بالنسبة للفرد العادى ، فإنها تصبح أكـثر أهمـية بالنسبة للمعلم بما يحمله من قيمة تربوية واجتماعية وإنسانية وبما يملكه من دور كبير في التأثير على سلوكيات تلاميذه .

ولعـل مـا يعطـي للكفـاءة الذاتـية أهمـية كبـيرة مـا أشار إليه (Jones, et al.,2003) من خلال مناقشة علمية أكدت على أهمية تطوير مقاييس صـادقة وثابـتة لتطـبيق على الطلاب في برامج إعداد المعلم ، ولتحقيق هذا الغرض عزم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة ولاية دلـتا Delta State University فـي بحـث متصـل عن المتغيرات الشخصية والأكاديمـية والديموجرافية والتي تؤثر على معلمي قبل الخدمة وكان من هذه المتغيرات هو مفهوم الكفاءة الذاتية .

وتُعـرف الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها حكمه أو اعتقاده في قدرته على إحـداث نـتائج مـرغوبة في تعلم تلاميذه العاديين و تلاميذه ذوى المشكلات السـلوكية ، والتعليمـية ، ومنخفضي الدافعية (Tschannen-Moran&Hoy, 2001,783) ، كمـا تُعـرف بأنها إدراكات المعلم عن المهارات والقدرات التي يمتلكها لمساعدة التلاميذ على التعلم ، وإعداد البرامج الفعالة من أجل تحسين سلوكيات التلاميذ ، وتغيير مستواهم إلى الأفضل (Short,1994,490) ، وتُعرف أيضـا بأنهـا اعـتقاد المعلـم بأنـه قادر على إحداث تأثير إيجابي في تعلم تلاميذه (Smith III,1996, 387) .

فالكفـاءة الذاتـية للمعلم هي اعتقاده في كفاءته على التأثير في تعليم تلامـيذه ، وهـذا الاعـتقاد يحدد كيفية إعداده للأنشطة الأكاديمية في فصوله ومساعدة تلاميذه على استثمار قدراتهم العقلية (Bandura,1997,240) .

أمـا عن أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم فقد اختلفت الدراسات في عدد هذه الأبعـاد ، ولكن اتفقت في ملائمتها مع نظرية Bandura ، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٢ – ١)

أبعاد الكفاءة الذاتية لدى المعلم ومسمياتها

المؤلف	عدد الأبعاد	مسميات الأبعاد
(Deemer&Minke,1999)	١	الكفاءة الذاتية للمعلم
(Gibson&Dembo,1984)	٢	الكفاءة التدريسية الشخصية ، الكفاءة التدريسية العلمية
(Guskey&Passaro,1994)	٢	التوجهات الداخلية ، التوجهات الخارجية
(عبد المنعم الدردير ، ١٩٩٧)	٣	الكفاءة الأكاديمية ، الكفاءة في التدريس ، الكفاءة الاجتماعية
(أحمد الغول ، ١٩٩٣)	٣	الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، الكفاءة الذاتية الاجتماعية – الكفاءة الذاتية المهنية
(Tschannen-Moran & Hoy,2001)	٣	الكفاءة الذاتية في استخدام الاستراتيجيات التعليمية، الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل ، الكفاءة الذاتية لاستثارة دافعية التلاميذ
(Soodak&Podell, 1996)	٣	الكفاءة الشخصية ، كفاءة التوقع ،الكفاءة التدريسية العامة
(Rich, et al., 1996)	٣	الكفاءة الشخصية ، الكفاءة في تنمية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ، الكفاءة التدريسية العامة
(Emmer&Hickman, 1991)	٣	الكفاءة الشخصية ، الكفاءة الذاتية لإدارة السلوك وحفظ النظام ، توقع العوامل الخارجية
(Lin & Gorrell,1998)	٤	الشعور بالمعرفة المهنية ، الشعور بالقدرة على التدريس الفعال ، الشعور بالقدرة على التدريس للتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية ،الاعتقاد في تأثير البيئة المنزلية على تعلم التلاميذ
(Ross, et al., 2001)	٤	الكفاءة الذاتية للمعلم في تدريس المهارات الأساسية في الكمبيوتر ، الكفاءة الذاتية للمعلم في تدريس المهارات المتقدمة ، ثقة المعلم في تدريس تلاميذه كيفية الاستفادة من الكمبيوتر في اللغة ، ثقة المعلم في تدريس تلاميذه كيفية الاستفادة من الكمبيوتر في جوانب أخرى غير اللغة
(Bandura, Undated) (In: Tschannen-Moran, et al., 1998, 209)	٧	الكفاءة في التأثير على اتخاذ القرار ،الكفاءة في التأثير على موارد المدرسة ، الكفاءة التعليمية ، الكفاءة في المحافظة على النظام ، الكفاءة في الاستفادة من خدمات أولياء الأمور ، الكفاءة في الاستفادة من خدمات المجتمع ، الكفاءة في خلق مناخ مدرسي جيد

نلاحظ من الجدول السابق ما يأتى :

١- اختلاف عدد أبعاد الكفاءة الذاتية باختلاف الباحثين ، وهذا دليل على ما أورده ***Bandura*** بـأن الكفـاءة الذاتـية مجـال نوعى ، وهى تختلف باختلاف المجال التدريسى والبيئة وأداة القياس .

٢- اتفـاق الأبعـاد السـابقة للكفـاءة الذاتـية مـع ما أورده ***Bandura*** بـأن الكفـاءة الذاتـية للمعلم تتضمن نوعين من التوقعات : توقعات الكفـاءة وهى اعتقادات المعلم الشخصية فى قدرته على تعليم تلاميذه (الكفـاءة الشخصـية) ، وتوقعـات الناتج وهى اعتقادات المعلم فى وجـود عوامـل خارجـية مـثل المـنزل وخصائص التلميذ والعوامل المجتمعية والمدرسية تؤثر على تعليم التلاميذ (الكفاءة العامة) .
(In:Gibson&Dembo,1984,570)

ومـن الأبعاد التى تنتمى إلى الكفاءة الشخصية : (الكفاءة التدريسية الشخصية ، والتوجهات الداخلية ، والكفاءة الأكاديمية ، والكفاءة فى التدريس ، والكفاءة الاجتماعية ، والكفاءة الذاتية الأكاديمية ، والكفاءة الذاتية الاجتماعية ، والكفاءة الذاتية المهنية ، والكفاءة الذاتية فى استخدام الاستراتيجيات التعليمية ، والكفـاءة الذاتية فى إدارة الفصل ، والكفاءة الذاتية لاستثارة دافعية التلاميذ ، والكفاءة الشخصية ، وكفاءة التوقع ، والكفاءة فى تنمية العلاقات الاجتماعية بيـن التلامـيذ ، والكفـاءة الذاتـية لإدارة السلوك وحفظ النظام ، والشعور بالمعـرفة المهنـية ، والشـعور بـالقدرة علـى التدريس الفعال ، والشعور بـالقدرة علـى التدريس للتلاميذ ذوى المشكلات السلوكية ، والكفاءة الذاتية للمعلـم فى تدريس المهارات الأساسية فى الكمبيوتر ، والكفاءة الذاتية للمعلم فـى تدريـس المهـارات المـتقدمة ، وثقة المعلم فى تدريس تلاميذه كيفية الاسـتفادة مـن الكمبـيوتر فـى اللغـة ، وثقـة المعلم فى تدريس تلاميذه كيفـية الاسـتفادة مـن الكمبيوتر فى جوانب أخرى غير اللغة ، والكفاءة فى

التأثير على اتخاذ القرار ، والكفاءة التعليمية ، والكفاءة فى المحافظة على النظام .

ومن الأبعاد التى تنتمى إلى الكفاءة العامة : الكفاءة التدريسية العامة ، والتوجهات الخارجية ، وتوقع العوامل الخارجية ، والاعتقاد فى تأثير البيئة المنزلية على تعلم التلاميذ ، والكفاءة فى التأثير على موارد المدرسة ، والكفاءة فى الاستفادة من خدمات المجتمع ، والكفاءة فى خلق مناخ مدرسى جيد .

وأظهرت بعض البحوث و الدراسات المرتبطة ، وجود عدد من المتغيرات ترتبط إيجابياً بشعور المعلم بكفائته الذاتية ، ومن هذه المتغيرات : نوع المعلم (ذكر – أنثى) ، فالكفاءة الذاتية لدى المعلمين أعلى من الكفاءة الذاتية لدى المعلمات (أحمد الغول ، ١٩٩٣ ؛ *O'Connor&Korr,1996*) ، وأن الكفاءة الذاتية لدى المعلمات أعلى من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين *(Lee,2000;Labone,2002)* ، ونوع الإعداد والبرامج التى يتلقاها المعلم قبل وفى أثناء الخدمة (*Wilson, 2002* ، جابر عبد الله ، ٢٠٠١) ؛ الخبرة التدريسية للمعلم *(Tschannen-Moran&Hoy,2002)* ؛ الرضا المهنى للمعلم *(Coladrci&Breton,1997)* ، وهناك بحوث و دراسات أوضحت متغيرات أخرى تدخل ضمن مفهوم الرضا المهنى مثل الارتباط النفسى بالمهنة *Commitment* *(Coladarci,1992)* ، إعادة اختيار التدريس كمهنة *(Trentham,et al.,1985)* . أو اختيار مادة التدريس *(Ramey-Gassert,et al.,1996)* ، أو الاتجاه الإيجابى نحو مهنة التدريس (أحمد الغول ، ١٩٩٣؛عبد المنعم الدردير،١٩٩٧) ، السلوكيات القيادية التى يمارسها المعلم *(Auburn&Ellett,2001)* ، وهناك دراسة أوضحت متغير يندرج تحت مفهوم السلوك القيادى مثل استخدام الأسلوب التسلطى *Authoritative* فى التعامل مع التلاميذ *(Enochs,et al.,1995)* ، شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية الذى يتضمن نواحى متعددة مثل شعور المعلم

بالتدعـيم مـن الآخريـن مثل : المديرين والزملاء المعلمين وأولياء الأمور وحـتى تلامـيذه،كما يتضـمن روح المشاركة والعمل الجماعى والتعاون بين المعلمين بعضهم البعض ، كما يتضمن أيضا شعور المعلم بالكفاءة الكلية وهى شعور المعلمين بقدرتهم كمجموعة على تحقيق الهدف .

(Brownell&Pajares,1996;Goddard&Goddard,2001; Labone,2002;Tschannen-Moran&Hoy,2002)

ووجهة الضبط *(Gordon,et al.,1998)* ، واتجاه المعلم نحو دمج التلاميذ ذوى الاحتـياجات الخاصة فى مؤسسات عادية *(Elliott,2001)* ، وقرار إحالة *Referral* التلمـيذ إلـى مؤسسـات التربـية الخاصة المنعزلة *(Frey,2000)* ، والقـدرة علـى الـتحمل للتدريس للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة وقبولهم والعلاقة معهم *(Podell&Tournaki;2001)* .

فالكفـاءة الذاتـية للمعلم ترتبط إيجابياً بالعديد من المتغيرات المهمة بالنسـبة للمعلـم ، كما أنها ترتبط سلبياً بمتغيرات أخرى يجب على المعلم أن يقاومهـا ويتصـدى لها ، ومن هذه المتغيرات الاحتراق النفسى ***Burnout*** ، فـالمعلمون مـرتفعو الكفاءة الذاتية منخفضون فى معدلات الاحتراق النفسى والعكـس صحيح ، وهذه العلاقة تنعكس على أدائهم فى المدرسة ، كما يتضح من تصور *(Labone, 2002)* الذى يوضحه الجدول التالى :

جدول (٢ – ٢)

المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي للمعلم

في ضوء تصور *Labone* في عام ٢٠٠٢

المتغير	المعلمون مرتفعو الاحتراق النفسي (منخفضو الكفاءة الذاتية)	المعلمون منخفضو الاحتراق النفسي (مرتفعو الكفاءة الذاتية)
المستوى التعليمي لتلاميذهم	ثانوى	ابتدائى
تقدم التلميذ	تقدم ضعيف	تقدم جيد
سلوك التلميذ	فوضوى	منظم
تدعيم الزميل	تدعيم منخفض	تدعيم مرتفع
تدعيم المدير	تدعيم منخفض	تدعيم مرتفع
حجم الهدف	مستوى منخفض	مستوى مرتفع
الجنس	ذكر	أنثى
وجهة الضبط	خارجي	داخلي

(Labone, 2002)

فالكفاءة الذاتية تُعد متغيراً مهماً وحيوياً بالنسبة للمعلم والمتعلم ، فهي تؤثر في كفاءة المعلم وسلوكياته التدريسية ، وترتبط أيضاً بنواتج تعلم التلاميذ *(Henson, et al.,2001,404)* .

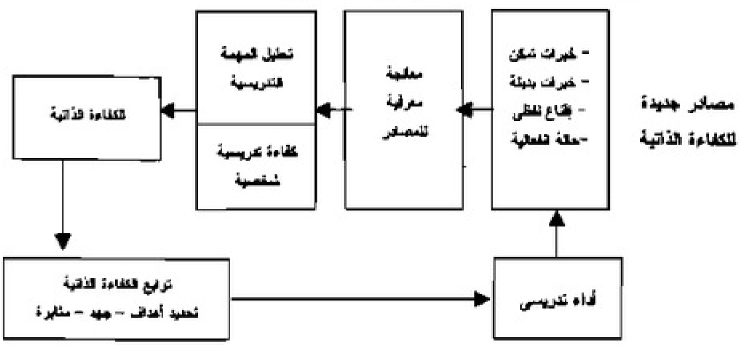
إن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط ارتباطاً قوياً بالكثير من النواتج التعليمية المتصلة بالمعلم مثل المثابرة ، والإصرار ، والحماس ، والسلوك التدريسي ، والارتباط النفسي بالمهنة ، كما ترتبط أيضاً بالنواتج التعليمية للتلميذ مثل التحصيل والدافعية ، والكفاءة الذاتية .

(Tschannen-Moran & Hoy, 2001,783)

فالمعلمون الذين يعتقدون في أنفسهم وفي قدراتهم على التدريس يعتقدون أيضاً في قدرات تلاميذهم وهذا له تأثير كبير على نواتج تعلم التلاميذ *(Yost, 2002, 198)* .

كما أن المعلمين ذوى الشعور المرتفع بالكفاءة التعليمية لديهم اعتقاد قوى بأن التلاميذ ذوى المشكلات السلوكية ، والتعليمية ، يمكن التعامل معهم ، وذلــك مــن خــلال زيادة الجهد ، واستخدام أساليب تعليمية مناسبة ، كما أن هــؤلاء المعلميــن يمكنهم التعاون مع أولياء الأمور ونيل تشجيعهم ، والتغلب على المؤثرات السلبية المحيطة بالجو المدرسى ، بينما المعلمون ذوو الشعور المــنخفض بالكفــاءة التعليمية يعتقدون أن التلاميذ ذوى المشكلات السلوكية والتعليمية لا يمكن تعليمهم ، ويعتقدون أيضاً فى محدودية التأثير الذى يستطيع أن يحدثه المعلم فى النمو العقلى لدى تلاميذه ، وذلك بسبب التأثيرات السلبية للمنزل والبيئة المحيطة بالمعلم والتلميذ *(Bandura,1997,240)* .

إن أحــد العناصــر التــي تجعل متغير الكفاءة الذاتية للمعلم أكثر قوة وإفــادة هو طبيعته الدائرية *Cyclical* ، بمعني أن الكفاءة الذاتية للمعلم تؤدي إلــي أداء تدريســي جيد ، وهذا الأداء بدوره يمد المعلم بخبرات ومصادر من خلالها يتم تكوين اعتقادات جديدة عن الكفاءة الذاتية والتي بدورها تؤدي إلي أداء تدريسي جيد ، كما هو موضح في شكل (٤) .



شكل (٢ - ٤)

الطبيعة الدائرية للكفاءة الذاتية لدى المعلم

(Tschannen-Moran, et al.,1998,228)

وإذا لاحظنا الشكل السابق سنجد أن توابع الكفاءة الذاتية (تحديد أهداف - جهد - مثابرة) تؤدى إلى أداء تدريسي جيد والذى يؤدى بدوره إلى مصادر جديدة للكفاءة الذاتية (خبرات تمكن - خبرات بديلة - إقناع لفظى - حالة انفعالية) ، والتي تسهم بدورها في تكوين معتقدات جديدة عن الكفاءة الذاتية .

وإذا أخذنا في الفقرة السابقة متغيرى تحديد الهدف *Goal-Setting* والخبرات البديلة *Vicarious-Experiences* نجد أنهما يسهما في تنمية الكفاءة الذاتية وهذا ما أوضحته دراسة *(Wang&Ertmer,2003)* والتي قارنت بين أربع مجموعات من المعلمين في درجة كفاءتهم الذاتية ، المجموعة الأولى *(NVL/NG)* وهم المعلمون الذين لم تتح لهم الفرصة للتعلم من خبرات بديلة (التعلم من معلمين ذوى خبرة) *(NVL)* ، ولم يستطيعوا أيضاً تحديد أهداف لتدريسهم *(NG)* ، والمجموعة الثانية *(NVL/G)* وهم المعلمون الذين لم تتح لهم الفرصة للتعلم من خبرات بديلة*(NVL)* ، ولكنهم يستطيعون تحديد أهداف لتدريسهم *(G)* ، والمجموعة الثالثة *(VL/NG)* ، وهم المعلمون الذين أتيحت لهم الفرصة للتعلم من خبرات بديلة *(VL)* ، ولكنهم لم يستطيعوا تحديد أهداف لتدريسهم *(NG)* ، والمجموعة الرابعة *(VL/G)* ، وهم المعلمون الذين أتيحت لهم الفرصة للتعلم من خبرات بديلة *(VL)* ، ويمكنهم أيضاً تحديد أهداف لتدريسهم *(G)* ، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة الرابعة والتي تتميز باستفادتها من الخبرات البديلة وفي نفس الوقت لديها قدرة على تحديد الأهداف لديها شعور عال بالكفاءة الذاتية مقارنة بباقي المجموعات ، في إشارة واضحة إلى أن تفاعل متغيرى الخبرات البديلة وتحديد الهدف يسهم إسهام فعال في تنمية الشعور بالكفاءة الذاتية لدى معلمي قبل الخدمة .

وتأثير الكفاءة الذاتية للمعلم لا يقتصر علي الأداء المهني له فقط ، وإنما ينعكس علي نواتج تعلم تلاميذه من سلوك اجتماعي ، وقدرات

مختلفة ، وتحصيل ودافعية ، ومفهوم ذات ، وغيرها من النواتج الخاصة بالتلميذ ، وهذا ما أظهرته بعض البحوث والدراسات (*Allinder,1995;Stanovic, 1994;Herman,2001;Ross,et al.,2001;* أحمد الغول ، ١٩٩٣ ؛ عبد المنعم الدردير ، ١٩٩٧) .

ونظراً للدور الفعال الذى تلعبه الكفاءة الذاتية للمعلم فى العملية التعليمية ، وأهمية هذه الكفاءة فى أدائه المهنى ، فقد تم تقديم بعض المقترحات التى يمكن أن تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية للمعلم هى :

أ – إعداد معلمى قبل الخدمة بمجموعة كبيرة من الخبرات فى مجالات اجتماعية مختلفة .

ب- إعداد المعلمين باستراتيجيات للتعامل مع فشل تلاميذهم ، ومساعدة هؤلاء المعلمين على تحليل مهاراتهم التدريسية وتنميتها .

جـ- تحديد الفروق بين الكفاءة التدريسية العامة والكفاءة التدريسية الشخصية كى يعرف كل معلم دوره .

د- إعداد برامج لمساعدة المعلمين المبتدئين على عبور الفجوة من كونه طالب إلى كونه معلم فى مؤسسة تعليمية .

هـ- تزويد المعلمين بتغذية راجعة صحيحة عن أدائهم .

و – تقويم الأساليب الإدارية فى القيادة لتحديد كيفية تأثيرها على مشاركة المعلم فى صنع القرار .

ز – تشجيع الطرق المقترحة من جانب المعلمين لحل المشكلات الشخصية والعامة .

ى- إمداد المعلمين بفرص ومهارات كى يتفاعلوا بإيجابية مع أولياء الأمور .

(Dembo &Gibson, 1985,181-182)

تاسعاً : الكفاءة الكلية : *Collective Efficacy*

يتضح مما سبق أن الكفاءة الذاتية هى اعتقاد الفرد فى قدرته على أداء عمل معين ، ولكن هذا الاعتقاد لا يقتصر على الفرد وإنما يمكن أن يكون لمجموعة من الأفراد اعتقاد أو شعور مشترك بقدرتهم وكفائتهم على القيام بمهمة معينة ، وهذا ما يطلق عليه الكفاءة الكلية .

فالأفراد لا يعيشون حياتهم منعزلين اجتماعياً ، فالكثير من الصعوبات والتحديات التى تعترضهم ، تعكس مشكلات المجموعة والتى تستلزم جهداً كلياً للتعامل معها ، وقوة الجماعات والمنظمات ، وحتى الدول تعتمد ولو بصورة جزئية على شعور الأفراد بالكفاءة الكلية ، هذه الكفاءة التى تمكنهم من أن يحلوا مشكلاتهم ، ويحسنوا حياتهم من خلال جهد متفق عليه ومدير فالكفاءة الكلية المدركة تؤثر على اختيار الأفراد لما ينبغي أن يفعلوه كمجموعة ، وعلى كمية الجهد المبذول ، وعلى صمودهم عندما تفشل جهودهم فى التوصل إلى النتائج ، كما أن الكفاءة الكلية للمجموعة ترتبط بالكفاءة الذاتية لكل عضو من أعضائها *(Bandura,1982,143)* .

فالكفاءة الكلية من وجهة نظرية التعلم الاجتماعي هى أحد الأشكال الثلاثة للقوة الإنسانية *Human Agency* ، فالكفاءة الذاتية ليست الشكل الوحيد للقوة الإنسانية ، فبالإضافة إلى الكفاءة الذاتية يوجد ما يُسمى بالكفاءة التفويضية *proxy* والكفاءة الكلية ، أما الكفاءة التفويضية فهى شعور الفرد بقدرته على تفويض أو توكيل فرد أو مجموعة من الأفراد للقيام بمهام معينة نيابة عنه نظراً لضيق وقته أو شعوره بالإرهاق أو للقيام بأعمال أخرى أهم ، أما الكفاءة الكلية فهى اعتقادات مشتركة لدى الأفراد فى قدرتهم الكلية على تحقيق نتائج مرغوبة ، وهنا يجب عليهم العمل معاً ليحققوا ما لم يستطيعوا تحقيقه كأفراد ، وإنجازات المجموعة ليست فقط ناتج لمعارفهم ، ومهاراتهم كأفراد فقط ، بل للتفاعل والتكامل بين هذه المعارف والمهارات

أيضـــاً . فعلى سبيل المثال من الممكن أن تتميز مجموعة من الأفراد بالمهارة كأفـــراد ، إلا أن أداءهـــم ضعيف لأنهم يعملون بصورة فردية ، وليس كوحدة بشـــرية متكاملة ، ولذلك فإن الكفاءة الكلية المدركة ليست مجموع ***The Sum*** الكفـــاءات الذاتية لكل فرد من أفراد المجموعة كل منهم على حدة ، ولكن هى خاصية للمجموعة ككل ***Group-Level Property*** ***(Bandur,2000,75)*** .

وبتطبيق مفهوم الكفاءة الكلية على المعلمين نجد أن هناك فروق بين الكفـــاءة الكلـــية والكفاءة الذاتية ، فالبنود التى تعبر عن الكفاءة الكلية تكون موجهة نحو المجموعة ، وليس على المستوى الفردى مثل " إن المعلمين فى هـــذه المدرســـة يفعلـــون ما فى وسعهم كى يعلموا تلاميذهم " ، وهذا يستلزم حكمـــاً مـــن المعلم على المجموعة ككل ، وهذه النوعية من البنود التى تعبر عـــن الكفـــاءة الكلـــية تخـــتلف عن بنود الكفاءة الذاتية للمعلم مثل " أبذل ما أستطيعه حتى أعلم تلاميذى " ، والتى تستلزم من المعلم أن يصدر حكماً فردياً خاص به ***(Goddard,20024,99)*** .

وهـــؤلاء المعلمـــون يعملـــون بصـــورة كلية داخل مؤسسة اجتماعية مـــتفاعلة (المدرســـة) بـــدلاً من كونهم أفراد منعزلين ،ومن ثم فإن عملية التطوير التعليمى لابد أن تراعى التركيب الاجتماعي والتنظيمى لهذه المدرسة . نظـــراً لأن المـــدارس تواجه مجموعة من الضغوط والعقبات المتعلقة بالعمل والـــتى قد تعيق بسهولة الكفاءة الذاتية لكل عضو من أعضائها ، كما أنها قد تعيق الرضا المهنى ، ومن أهم الوسائل للتغلب على هذه العوائق هو الاعتقاد المشـــترك بيـــن أعضـــاء المدرســـة فى قدرتهم على إزالة المشاكل المتعلقة بالعمل،بما يعنى اعتقادهم المشترك فى كفاءتهم الكلية ***(Bandura,1997,243)*** . وكلما كانت الكفاءة الكلية قوية كلما كان هناك طموحاً أكبر للمجموعة ودافعية أعظـــم لتحقـــيق الأهـــداف والقـــدرة على مواجهة العقبات والعوائق وتحمل الضغوط ، بما يؤدى ذلك إلى تحقيق أداء أفضل ***(Bandura,2000,75)*** .

إن ارتفاع الكفاءة الكلية لدى المعلمين سيؤدى إلى تحديد أهداف لها قيمة وجهد تنظيمي قوى ومواظبة ومثابرة بما يؤدى إلى تحقيق أداء أفضل ، والعكس صحيح ، فالكفاءة الكلية المنخفضة للمعلمين ستؤدى إلى جهد أقل وميل للاستسلام عند مواجهة العقبات ، بما يؤدي إلى مستوى منخفض من الأداء *(Goddard,et al.,2000,486)* .

فقد توصلت دراسة *(Goddard,2001)* إلى أن خبرات التمكن للمجموعة ونجاحاتها السابقة لها تأثير على الشعور بالكفاءة الكلية والذى ينعكس إيجابياً على تحصيل تلاميذهم ، كما توصلت دراسة *(Goddard,2002B)* إلى أن الكفاءة الكلية للمعلمين فى المدرسة تؤثر إيجابياً على سلوكياتهم التنظيمية ، نظراً لأنها تتيح الفرصة لهم للمشاركة فى صنع القرارات المدرسية ، وهذا يؤدى بدوره إلى زيادة تحصيل التلميذ ، وأظهرت دراسة *(Barr,2002)* وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الكلية للمعلمين والتحصيل الأكاديمى لتلاميذهم ، كما توصلت دراسة *(Lin,2001)* إلى أن الكفاءة الكلية للمعلمين ترتبط بمستوى الجهد والأداء لدى المجموعة ، كما أنها ترتبط بالكفاءة الذاتية لكل معلم على حدة .

ونظراً للتأثير الإيجابى الذى تحدثه الكفاءة الكلية للمعلمين ، فإن تقوية اعتقادات المعلمين الخاصة بكفاءتهم الكلية ينبغى أن يبدأ قبل الخدمة من مؤسسات الإعداد ، فإذا اهتم معلمو قبل الخدمة بالمعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لتشكيل نوع من الترابط والتعاون بينهم ، وبما يراع أيضا احتياجات التلاميذ ، سيؤدى ذلك إلى وضوح العمل ومعرفة متى وكيف وأين يبدءون هذا العمل لتحقيق أهدافهم المشتركة *(Henderson, et al., 1998)* .

فالكفاءة الكلية للمعلمين ترتبط بالعمل الجماعى وروح الفريق والتعاون والتفاهم بين أعضاء المؤسسة الواحدة كى يتم تحقيق أهداف أفضل تم تحديدها معا بصورة جماعية .

عاشراً : الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة :

Special Education Teacher Self –Efficacy:

يعد المعلم من أهم العوامل التي تؤدي إلي نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة ، لأنه يقوم بدور حيوي في إكساب تلاميذه القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات التي تؤهلهم لأخذ أدوار مفيدة في المجتمع لذلك يحظى المعلم بأهمية كبيرة يقدرها المسئولون والجهات المعنية .

ويقع على المعلم عبء كبير في توجيه المتعلمين وتدريبهم على تحقيق أهداف التوافق النفسي والاجتماعي وتحقيق النضج الاجتماعي لهم ، فدور المعلم لا يقتصر على تحقيق أهداف التعلم المدرسي فحسب ، وإنما يتخطى ذلك ليشتمل على تحقيق أهداف النمو المتكامل للمتعلم بصفة عامة والنضج الاجتماعي له بصفة خاصة (محمود منسى ، ٢٠٠٣ ، ٧٨) .

وإذا كانت هذه الأهمية بالنسبة للمعلم الذي يتعامل مع تلاميذ عاديين ، فإن هذه الأهمية ستتضاعف إذا كان هذا المعلم يتعامل مع تلاميذ غير عاديين أو ما يطلق عليهم التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة ، هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من مشكلات جسمية وشخصية ومعرفية واجتماعية وانفعالية مرتبطة بطبيعة إعاقتهم والتي تجعلهم في احتياج إلي خدمات تربوية خاصة .

ويطلق علي المعلم الذي يقوم بالتدريس لهؤلاء التلاميذ أياً كانت الفئة التي يقوم بالتدريس لها باسم معلم التربية الخاصة *Special Education Teacher* ويتم تعيين معلمي التربية الخاصة بعد التحاقهم أولاً ببعثه داخلية مدتها عام والمقر الوحيد لها مدينة نصر وذلك لجميع المعلمين بالمحافظات المختلفة ، وتهدف هذه البعثة إلي إعداد هذا المعلم لكي يكون مؤهلاً للتعامل مع تلاميذه غير العاديين ويصرف لهم خلال هذا العام مرتباتهم كاملة وكافة مخصصاتهم المالية من حوافز ومكافآت . ويمنح الدارسون بعد نهاية الدراسة دبلوم التربية الخاصة (بصري – سمعي – فكري) ، ويشترط للالتحاق بهذه البعثة الآتي :

(١) أن يكــون المــتقدم من المدرسين التربويين بمرحلة التعليم الأساسي وتكون الأولوية لمن يعمل منهم بالحلقة الابتدائية .

(٢) ألا تقــل فترة اشتغاله بالتدريس عن ثلاث سنوات ولا يقل تقديره فى السنتين الأخيرتين عن ممتاز .

(٣) أن توافق الجهة التابع لها المتقدم على التحاقه بالبعثة .

(٤) لا يجــوز الموافقة على الالتحاق بالبعثة لمن سبق توقيع أى جزاءات عليه أو وجدت موانع صحية أو اجتماعية .

(٥) أن يــتعهد المتقدم بالقيام بالتدريس عقب تخرجه في مدارس وفصول التربية الخاصة مدة لا تقل عن ثلاث سنوات .

(وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ ، ٤٠ – ٤١)

والتربية الخاصة في حاجة إلي المعلمين الذين يرغبون العمل في هذا المجال ولاسيما في ظل التزايد المستمر من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، فالــتعامل مــع هؤلاء التلاميذ لــه صعوبته ، هذه الصعوبة التي تجعل بعض المعلميــن يحجــم عن التقدم للتدريس في مجال التربية الخاصة مما قد يسبب وجود عجز في عدد معلمي التربية الخاصة أو عدد المعلمين المؤهلين .

حيــث أشــار قسم التربية بالولايات المتحدة *U. S. Department of Education* إلــي أنــه لوحظ في العام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦وجود أربعة آلاف مكــان شاغر في مؤسسات التربية الخاصة . بالإضافة إلي وجود خمسة وعشــرين ألــف معلــم غير مؤهل التأهيل الكافي *(Weiss,2001,1)* . أما في مصــر بالــرغم مــن وجود تزايد مضطرد في أعداد المعلمين في المؤسسات الخاصــة حيث أنه في عام ١٩٩٣ كان العدد ٣٠٢٥ معلماً وفي عام ١٩٩٤ كــان العــدد ٣٣٨٢ معلمــاً ، وفــي عــام ١٩٩٥ كان العدد ٣٧٦٦ معلماً (موســوعة مصــر الحديــثة ، ١٩٩٦ ، ٦٨) . وفي عام ١٩٩٨كان العدد ٤٨٣٣ معلمــاً (موسوعة المجالس القومية المتخصصة ، ١٩٩٨ ، ٥٦٨)

إلا أن نفس المصدر الأخير أشار إلي أن هؤلاء المعلمين منهم ١٥٦٩ معلم متخصص حصلوا علي بعثات داخلية والباقي غير متخصص وتنظم له برامج تعليمية كل عام حتى يأتي دورهم في التخصص ، والمطلوب حتى عام ٢٠٠١ حوالي ٨٧٠٠ معلم ، بما يشير إلي أن هناك احتياج مستمر إلي معلمي التربية الخاصة ولاسيما المؤهلين منهم .

وبالرغم من وجود بعض المعلمين الذين يحجمون عن العمل في مجال التربية الخاصة إلا أن هناك أسباب تدفع آخرين إلي العمل في هذا المجال ومن هذه الأسباب رغبتهم في تحقيق مبادئ اجتماعية وإنسانية ودينية سامية ، وحرصهم علي تأكيد مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم لغير العاديين ، والإيمان بحقهم في الحياة الطبيعية والرغبة في تقديم المساعدة لهم كواجب إنساني وديني واجتماعي وذلك من منطلق الإيمان بأهمية دور معلم التربية الخاصة في جعل هذه الفئات من الأطفال غير العاديين قوي منتجة نافعة لذاتها ومجتمعها من جهة وفي تغيير الاتجاهات السلبية نحو التلاميذ غير العاديين من جهة أخرى (محمد حسين ، ١٩٩٣ ، ٤٦) .

أيضاً من الأسباب التي تدفع معلمي التربية الخاصة علي البقاء والاستمرار في مهنتهم الخبرة التدريسية والرضا عن المهنة والالتزام بالميثاق المهني والتدعيم الإداري من جانب رؤسائه في العمل *(Bruton,2001)* .

ولعل اختيار معلمي التربية الخاصة لهذه المهنة وقرارهم بالاستمرار فيها يخلق لديهم نوع من التحدي في ضرورة بذل أقصي ما في وسعهم لكي يكونوا جديرين للتعامل مع هؤلاء التلاميذ تحديداً . والطبيعة المتفردة للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة جعلت هناك مجموعة من الخصائص الشخصية والكفاءات التي ينبغي أن يتحلى بها هؤلاء المعلمون حتى يستطيعوا أداء هذا العمل الإنساني .

ويجب عند اختيار معلمي التربية الخاصة أن يكون من العناصر الجيدة التي لديها استعداد للعمل في هذا المجال والذي يتمتع بسمات شخصية منها

الاتــزان الانفعالي والمظهر العلم المناسب والحيوية والنشاط والالتزام بتحمل المسئولية وتقبل النقد والمثابرة والاهتمام بهؤلاء التلاميذ ، علاوة علي تمتعه بصــفات مهنية منها قدراته علي الابتكار ومدي استعداده للمساهمة في خدمة رســالة التربية الخاصة وإلمامه بمجالاتها وصفات اجتماعية منها التعاون مع الآخرين وتفاعله مع البيئة والهيئات التربوية والصحية والاجتماعية .

(صموئيل نخلة ، ١٩٩٧ ، ٢٧٨)

كمــا أن نجــاح معلــم التربية الخاصة في مهنته يعتمد إلي حد كبير علــي مقومات شخصية مثل معرفته لصفاته الشخصية التي تؤهله لهذا الدور القــيادي ، ويمســاعده علــي أن يكــون قــادراً علي التعامل مع هذه الفئات الخاصــة والقــيام بــدوره كاملاً في تقديم الرعاية التربوية الملائمة لتلاميذه ذوي الاحتياجات الخاصة .

(مشيرة اليوسفي ، أمل عبد العزيز ، ٢٠٠٠ ، ٢١٠)

أيضــاً هــناك صــفات أساســية يجب أن يتمتع بها معلم الأطفال غير العاديـــن مــثل فهــم الذات والقدرة علي الأداء الوظيفي الفعال والقدرة علي الاتصــال مــع الآخريــن والحساســية لمشاعر الأطفال والاستعداد للإصغاء وملاحظة السلوك والقدرة علي الضبط والتحكم من غير تهديد ومراعاة الفروق الفــردية والالــتزام نحــو الأطفــال وزيــادة معدل النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعــي للتلامــيذ وإعــادة بــناء الطفل من ناحية الاتجاهات والأساليب ومفهوم الذات (جميل الصمادي ، ١٩٨٩ ، ١٦٦) .

وهــناك معايــير مهنية لازمة لمعلم التربية الخاصة وهي التعاون في العمــل – المشــورة مع الزملاء – مراعاة حاجات التلاميذ – التدخل العلاجي المباشــر – تعديل الأساليب التعليمية – القدرة علي التعليم الحرفي – استخدام البيــئة فــي التعلم – التعرف علي سلوكيات التلاميذ ومستوياتهم – المشاركة الاجتماعية بين أعضاء المدرسة – النمو المهني المستمر .

(Duncan,1999)

كمـــا أن هـــناك مجموعة من الأبعاد ينبغي أن تتوفر فى معلم التربية الخاصـــة حـــتى يؤدي أدواره ومهامه المرتبطة بمهنته سواء داخل الفصل أو خارجه ، داخل المدرسة أو خارجها وهذه الأبعاد هي البعد الثقافي بحيث يكون علـــي درجـــة من التثقيف العام اللازم لأداء مهنته ، البعد المهني الذي يوجه ويرشـــد ويـــدل معلم الفئات الخاصة ويجعله يتعامل مع شتي الإعاقات ، البعد التخصصى الذي يتيح لـــه التفرد في الفئة التي يقوم بالتدريس لها .

(إبراهيم الزهيرى ، ١٩٩٨ ، ١٣٣- ١٤٣)

وتتوقف فاعلية البرامج المقدمة للفئات ذوي الحاجات الخاصة إلي حد كبير علي كفاءة المعلم واتجاهاته نحو التلاميذ وقدراته علي إشاعة جو من الثقة والاطمئنان لدي المتعلمين ومساعدتهم علي الاستيعاب حتى يستطيع البرنامج أن يحقق الأهداف التي بنى من أجلها (أحمد صالح ، ١٩٩٤ ، ٥٧٣) .

وعلي ذلك فإن معلم التربية الخاصة عليه مهام وواجبات يمكن إجمالها فى الآتي :

(١) المشـــاركة فـــي تقيـــيم وتشـــخيص الحـــالات وتحديد مستوي الأداء التحصيلي الحالي لها .

(٢) المشـــاركة في تحديد الاحتياجات الخاصة عموماً لكل حالة مع التأكيد علي الاحتياجات التربوية والأكاديمية لها .

(٣) تحديد الأهداف التربوية والتعليمية لكل طفل .

(٤) تحديـــد الـــبرنامج الـــتربوي والتعليمـــي والبرنامج الفردي والأنشطة الجماعية المناسبة لكل طفل .

(٥) تحديـــد المـــواد والمصـــادر والوســـائل والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس المناسبة لكل طفل .

(٦) التقيـــيم المســـتمر لأداء الطفـــل قـــبل تنفـــيذ عملية التدريس وأثنائه وبعده ومتابعة التقدم والنمو التعليمي والمعرفي والمهاري والوجداني للطفل .

(٧) استخدام طرق وأساليب تعديل السلوك المناسبة لكل طفل (النمذجة – التعزيز) .

(٨) المشاركة في إرشاد ومعاونة المعلمين العاملين بالمدارس العادية التي يتعلم فيها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وذلك في ضوء ما قررته وزارة التربية والتعليم في عام ١٩٩٥ .

(٩) المشاركة في التوجيه والإرشاد الأسرى لأولياء الأمور خاصة الناحية الأكاديمية للطفل ومشكلاته .

(١٠) توفير الأنشطة الترفيهية المختلفة التي تسعد الطفل المعاق وتوثيق صلاته ببيئته ومجتمعه وتحقيق اندماجه الاجتماعي .

(١١) التعاون مع بقية العاملين في مجال التربية الخاصة لبحث الأمور المتعلقة بالتلاميذ بما يحقق صالحهم

(عبد المطلب القريطي ، ١٩٩٦ ، ٧٠ – ٧١)

كما أنه لا يصلح للتدريس للمتخلفين عقلياً – كأحد فئات التربية الخاصة – ألا من يتوفر فيه الرغبة والاستعداد لذلك وينبغي أن يتوفر فيه خصائص مهنية مثل مساعدة الأطفال المتخلفين عقلياً علي اكتساب المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب ، وعلاج المشكلات السلوكية للأطفال أو محاولة تخفيف حدتها – استخدام التقنيات الحديثة في التدريس للمتخلفين عقلياً – فهم تشريعات التربية الخاصة – مساعدة التلاميذ علي النطق وإصلاح عيوب الكلام – فهم حاجات التلاميذ ومطالب نموهم – تقويم البرامج التي يقوم بتطبيقها في المدرسة وتخطيط البرامج التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما أن هناك خصائص نفسيه ينبغي أن يتحلى بها هذا المعلم مثل سلامة البدن والحواس والذكاء وسرعة البديهة ونضج الشخصية والاتزان الانفعالي – سرعة الألفة بالناس وسرعة ألفة الناس به – النزعة الإنسانية في مساعدة الناس وبخاصة الضعاف منهم – القدرة علي التحمل والمثابرة وبذل الجهد – بشاشة الوجه وطلاقة اللسان والتفاؤل – الرغبة في التدريس –

الاتجاهات الإيجابية نحو المعاقين – الوازع الديني والرغبة في الثواب من الله علي العمل في رعاية المتخلفين عقلياً (كمال مرسى ، ١٩٩٦ ، ٣٧٢) .

فالنجاح المهني لمعلم التربية الفكرية مرهون بتحليه ببعض المتغيرات مثل الطموح والاتزان الانفعالي والاتجاه نحو المتخلفين عقلياً والطلاقة والمرونة (محمد سعد ، ١٩٩٤) .

أما بالنسبة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية فهناك عدد من الكفاءات التربوية اللازمة لنجاح هؤلاء المعلمين وهي فهم فلسفة تعليم المعاقين بصرياً وأهم الاتجاهات الحديثة في تربيتهم – تخطيط وتعديل المناهج لتلائم طبيعة الإعاقة – القدرة علي صياغة الأهداف – اختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة – اختيار وتنفيذ الأنشطة التي تتناسب مع التلاميذ .

(إبراهيم شعير ،١٩٩١)

أيضاً بالنسبة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية هناك متطلبات إرشادية لهؤلاء المعلمين تجاه تلاميذهم وهي : تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتقدم والنمو في الجوانب المختلفة لشخصية المعاق سمعياً ، استخدام أساليب فردية في بداية تعلم الطفل ، إعداد سجلات لتدوين كل ما يطرأ علي التلاميذ من ظواهر سلوكية عادية أو جديدة ، سليمة أو غير سليمة ، وتنمية المهارات اللغوية والاتصال بالآخرين للمعاق تدريجياً ، أيضاً علي المعلم مساعدة تلاميذه ذوي الإعاقة السمعية علي التعرف علي العلاقات الاجتماعية التي تسود أفراد المجتمع والحقوق والواجبات والمبادئ الاجتماعية وإرشاده إليها وكيفية التعامل مع الآخرين في ضوئها وتحمل المسئولية والتعاون كواجبات مطلوبة منه داخل المجتمع الذي يعيش فيه .

(فتحية بطيخ ، ١٩٩٦ ، ٤٥٣ – ٤٥٧)

وهناك عوامل تؤدي إلي نجاح معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في مهنتهم وهي التدعيم الإداري – تشجيع الأباء لهم – التدريب أثناء

الخدمــة فــي كيفــية الــتعامل مــع التلامــيذ الصم وضعاف السمع ومعرفة احتياجاتهم ، ممارسة أنشطة مختلفة للنمو المهني وابتكار مواقف حياتية في التدريس *(Guteng,1998)* .

ومعلــم التربية الخاصة عموماً قد تفرض عليه الظروف أن يعمل في مكــان واحد مع معلم التربية العامة ، وذلك في المدارس التي يتبع فيها نظام الدمج بحيث تشمل المدرسة تلاميذ ذوي احتياجات خاصة بالإضافة إلي تلاميذ عاديين .

وفي هذه المدارس يتعاون معلم التربية العامة مع معلم التربية الخاصة بطــريقة تفاعلــية بحيــث يعملــون معاً معظم الوقت في نفس الفصل وتكون المسئولية الملقاة علي معلم التربية العامة هو استخدام مهاراتهم التدريسية في تعليم تلاميذهم من الناحية الأكاديمية ، أما مسئولية معلمي التربية الخاصة هو تعديــل وتطويــر الأدوات لكي تلائم أساليب التعلم ومواطن القوة والاحتياجات الخاصة لكل التلاميذ *(Ripley,1997)* .

كما أن دور معلم التربية الخاصة يختلف باختلاف المكان الموجود فيه تلامــيذه المعــاقون ، فهــو في الفصل العادي يتشاور مع معلم التربية العامة لــتعديل وســيلة أو طريقة تدريسية معنية وربما يشترك معه في التدريس ، أما في حجرة المصادر فهو يعلم التلاميذ مهارات اجتماعية وأكاديمية أساسية واستراتيجيات تعلم وربما يتشاور ويتعاون مع معلم التربية العامة في جزء من الــيوم الدراسي وفي الفصول المستقلة الملحقة بالمدارس العادية يعلم تلاميذه كــل النواحــي الأكاديمية اللازمة لهم ويتعاون مع معلم التربية العامة ويوفر تعليم يعتمد علي الناحية الاجتماعية . أما في المؤسسة الخاصة المستقلة فهو يعلــم تلاميذه النواحي الأكاديمية ويوفر خبرات تعتمد علي الناحية الاجتماعية *Community -Based Experiences (Meese, 2001,25)* .

ومعلــم التربــية الخاصـــة بما يحمله من خصائص وصفات إجتماعية وانفعالــية وبمــا يمتلكه من كفاءات مهنية ومهارات تدريسية وتعاون صادق ومـــثمر مــع زمــيله معلم التربية العامة لـــه تأثير بالغ الأهمية علي نواتج تلامـــيذه ذوي الاحتـــياجات الخاصــــة ، فـــالمعلم يكسـب تلاميذه المعلومات والمهارات التي يحتاجها في حياته العملية ، كما أنه يكسبهم القيم والاتجاهات لكي يسهموا بفاعلية في مجتمعهم والمعلم أيضاً قادر علي تغيير نظرة المجتمع إلي هؤلاء التلاميذ عن طريق جعلهم عناصر مفيدة منتجة في المجتمع .

حيــث أن معلــم التربية الخاصة بما يحمله من حالة مزاجية وقدرات علمية وصفات مهنية يؤثر علي شخصية تلاميذه بنواحيها المختلفة .

(مشيرة اليوسفي ، أمل عبد العزيز ، ٢٠٠٠ ، ٢١٠)

كمـــا أنه إذا أرادت المجتمعات أن تساعد المعاقين من أبنائها لتحقيق قــدر مقــبول مــن الــتوافق الشخصــي والاجتماعــي وأن توفر لهم الحياة الطبيعــية التـــي هـــي حق لكل معاق ، فلابد لها أن تتخير أفضل العناصر من المعلمين للقيام بترجمة هذه الفلسفة إلي واقع ملموس .

(محمد حسين ، ١٩٩٣ ، ٣٤)

فهـــناك مسئولية مضاعفة ملقاة علي عاتق معلمي التربية الخاصة في تحقـيق النضــج الاجتماعــي والشخصي لتلاميذهم ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام البرامج المناسبة لهم *(Konza&King,1991,7)* .

كما يعد معلمو التربية الخاصة أكثر تأثيراً في تحقيق سلوكيات مرغوبة لــدي تلامــيذهم مــثل التفكير المنطقي – السلوك الاجتماعي – العلاقات مع الأقران – النضج الاجتماعي وذلك مقارنه بمعلمي التربية العامة مما يشير إلي حاجة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلي معلميهم *(Campos,1996)* .

فـــالطفل المعـــاق فـــي حاجـــة إلي مساعدة إضافية عن طريق المعلم المتخصــص الــذي يــزوده بالمهارات اللازمة لمساعدته علي تخطي العقبات

التـــي تعترضـــه فـــي الدراســـة نتـيجة إعاقـــته وتمكنه من مسايرة زملائه الأسوياء (إبراهيم الزهيرى ، ١٩٩٨ ، ١٣١- ١٣٢) .

يتضـــح ممـــا سبق أن هناك صفات وخصائص شخصية ومهنية علي معلـــم التربـــية الخاصـــة أن يتحلى بها حتى يؤدي الأدوار والمهام الوظيفية المنوط بها وأن يكون قادراً علي إحداث تغيرات ملموسة في الجوانب المختلفة لشخصـــية تلامـــيذه ، وهـــناك صفة شخصية مهمة جداً ولازمة لمعلم التربية الخاصـــة وهـــي الكفـــاءة الذاتـــية الـــتى تقوم بالعديد من العمليات المعرفية والانفعالية والدافعية والانتقائية التي تساعد المعلم علي أداء مهنته .

ومعلم التربية الخاصة تحديداً في حاجة إلي الشعور بالكفاءة الذاتية ، نظـــراً للمهمـــة المـــتفردة التي يقوم بها في تعامله مع تلاميذ لهم احتياجات ومطالـــب خاصـــة والتي تجعله فى حاجة إلي شعور واعتقاد داخلي بأنه قادر علـــي الـــتدريس لهـــؤلاء التلامـــيذ ، وأنه يستطيع أن يتعامل معهم ويتوقع سلوكياتهم ويتوقع تأثير العوامل الأخرى من مناخ مدرسي وأسرة وأقران علي هذه السلوكيات .

وتأتـــي أهمـــية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة من أنها تعد من أهـــم العوامـــل الـــتي تـــؤدي إلي النجاح المهني لهذا المعلم ، حيث أن هناك خمســـة مطالـــب ينبغـــي توافرها في معلم التربية الخاصة حتى يمكنه التعامل مـــع زملائـــه ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة وهذه المطالب هي التدعيم العائلي – توفـــير بيئة ونظام دمجي أقل تقيديه – القدرة علي مواجهة تحديات الحياة *Lifespan Challenges* – الشعور بالكفاءة الذاتية ، فهم للشرعية القانونية في مجال التربية الخاصة *(Obiakor,et al.,1995)* .

أيضـــاً أشار قسم التربية بالولايات المتحدة إلى أن هناك مجموعة من المتغـــيرات مرتـــبطة بـــنجاح معلم التربية الخاصة وهي الخبرة التدريسية ، التأهـــيل *Certification* – مستوي المعلومات التربوية – قدرته الخاصة علي

الـــتعامل مع أسلوب الدمج – التحكم في سلوكيات التلاميذ – الشعور بالكفاءة الذاتية – ممارسة الأنشطة المهنية وبالنسبة لمتغير الكفاءة الذاتية فإن معلمي التربـــية الخاصـــة يشعرون بعناصر قوة وعناصر ضعف في أدائهم المهني . وتشـــمل عناصـــر القـــوة التي يشعرون بها المهارات في تخطيط الدروس – استخدام أساليب تعليمية مناسبة – إدارة سلوك الفصل – التعاون مع الآباء – ملاحظـــة أداء التلاميذ أولاً بأول ، أما نقاط الضعف التي يشعرون بها فتشمل عدم القدرة علي التدريس للتلاميذ المختلفين ثقافياً ولغوياً وهم يمثلون ٢٥% مـــن عـــدد التلامـــيذ ، كما أنهم غير قادرين علي التعاون مع زملائهم معلمي التربـــية العامة حيث أن ٧٥ % من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يقضون جـــزء حـــيوي من يومهم الدراسي في الفصول العامة *Regular Classes* مع أقـــرانهم العاديـــن ولذلك فإن ثقة معلم التربية الخاصة في التعاون مع زميلة معلـــم التربـــية العامـــة يعتبر شئ مهم في أدائه المهني – أيضاً من عناصر الضعف التي يشعر بها معلمو التربية الخاصة أنهم غير قادرين علي استخدام التكنولوجيا في التعليم *(Billingsley, 2000)* .

وشعور معلم التربية الخاصة بالقوة أو الضعف يؤثر علي أدائه المهني الفعلـــي وعلي علاقته بتلاميذه ، فالمعلم الذي يثق في قدراته ويعتقد أنه كفء ســـيؤدي بطـــريقة أفضل ولا يلتزم حرفيا بالمنهج المدرسي وإنما يعتمد علي خبراته في تصميم دروس تراعي احتياجات وإمكانات واهتمامات تلاميذه ، أما نقص الثقة عند المعلم سيجعله يتشبث بمنهج قديم ونمط تقليدي في التدريس ، وتجعله يكون حريصاً علي أداء العمل المكلف به حتى إذا تنافي هذا العمل في بعض الأحيان مع اهتمامات واحتياجات التلاميذ .

ولقـــد أشـــار عدد من المهتمين في هذا المجال إلي أن ارتفاع الكفاءة الذاتـــية لمعلم التربية الخاصة يساعده علي الأداء في مهنته بما ينعكس أيضاً علـــي ســـلوكيات تلامـــيذه . فمعلمـــو التربية الخاصة مرتفعو الكفاءة الذاتية

مـنظمون – قادرون علي التخطيط – يتميزون بالحماس والمثابرة ، كما أنهم أكـثر مـيلاً للـتجربة التعليمـية بما يعني رغبتهم في تجربة وسائل مختلفة فـي التدريس ورغبتهم في إيجاد طرق أفضل في التدريس واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة *(Allinder,1994)* . كما أن هؤلاء المعلمين يمكنهم تطبيق الكفاءات والمهارات المهنية اللازمة لتحقيق الأهداف الموضوعة . *(Gold,1999)*

فالكفـاءة الذاتـية تجعلهـم أكـثر قـدرة علي استخدام الاستراتيجيات التعليمـية القائمـة علـي نـتائج الـبحوث ***Research Based Instruction*** *(Gerstan,et al.,2000)* ، كمـا أنها تؤثر علي مستوي وطموح الأهداف التي يضـعها المعلـم فـي عمليات التقويم ، وتؤثر إيجابيا علي تحصيل تلاميذه *(Allinder,1995)* ، فالكفـاءة الذاتـية لمعلـم التربـية الخاصـة مع إمكانات المدرسـة تعتـبر مـن أهـم المنبـئات للتوافق الاجتماعي لدي التلاميذ غير العاديين *(Stanovic,1994)* .

كمـا توصلت دراسة (حجاج غانم ، ٢٠٠٤) إلى أن هناك العديد من المتغـيرات الـتى تؤثر إيجابياً فى الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة ، بما يـنعكس إيجابياً على التوافق الاجتماعى لدى تلاميذه ، وهذه المتغيرات يمكن ترتيـبها علـى حسب درجة تأثيرها فى الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة كالـتالى (شـعور المعلـم بالمشـاركة الاجتماعية – السلوكيات القيادية التى يمارسـها المعلـم – الاتجاه نحو رعاية المعاقين وتعليمهم – الضبط الداخلى للمعلـم – الرضـا المهـنى للمعلـم – الخبرة التدريسية للمعلم) ، وأن هذه المتغـيرات بالإضافة للكفاءة الذاتية للمعلم تسهم إسهام قوى وفعال فى تنمية التوافق الاجتماعى لدى التلاميذ .

وفيما يلى شرح موجز لملخص نتائج هذه الدراسة :

١- الكفـاءة الذاتية التى يشعر بها معلمو التلاميذ المعاقين عقلياً لا تختلف عـن الكفـاءة الذاتية التى يشعر بها معلمو التلاميذ المعاقين سمعياً أو معلمو التلاميذ المعاقين بصرياً .

وتـم تفسـير هذه النتيجة على أساس أن التلاميذ المعاقين أياً كانت إعاقتهم هم تلاميذ يعانون من خلل فى إحدى النعم التى وهبها الله للإنسـان سـواء كانـت خاصـة بالعقل أو السمع أو البصر ، وهؤلاء التلاميذ بالرغم من اختلاف إعاقتهم إلاَ أنهم جميعهم يحتاجون إلى نفس الخدمـات والـرعاية والاهتمام من جانب المجتمع ولذلك يطلق عليهم جميعاً التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة .

كمـا أشـار إبراهيم الزهيرى (١٩٩٨ ، ١٣٢) إلى أن هؤلاء الأطفـال بمختلف فئاتهم سواء كانت عقلية أم سمعية أم بصرية لديهم مشـكلات واحـدة مـثل صـعوبة التحكم فى البيئة – صعوبة الحركة والتـنقل – صـعوبة الـتعلم لـنقص الحـواس والشعور بعدم الأمن وخيـبة الأمـل والانطـواء ، ولذلك يجب الاهتمام بالمعلم الذى يدرس لهم .

وهـذا المعلـم الـذى يتعامل مع أى فئة منهم يطلق عليه معلم التربية الخاصة والمسئولية الملقاة على عاتقه لا تختلف باختلاف نوع إعاقـة التلمـيذ الذى يدرس له ، وهى المسئولة النابعة من تعامله مع تلامـيذ غـير عاديين *Exceptional* أو تلاميذ ذوى احتياجات خاصة . حيـث نجـد أن المهام والمسئوليات المكلف بها المعلم الذى يتعامل مع المتخلفيـن عقلياً تتقارب إلى حد بعيد مع المهام والمسئوليات المكلف بهـا المعلـم الذى يتعامل مع المعاقين سمعياً أو المعاقين بصرياً نظراً لتوحد هذه الفئات فى احتياجاتهم الخاصة .

أيضاً أشار صمونيل نخلة (١٩٩٧ ، ٢٧٠) إلى أن البرامج التى يدرسـها هـؤلاء المعلمون لا تختلف باختلاف نوع الإعاقة ، حيث أن هـذه الـبرامج موحدة للثلاث فئات ولا تغيير فيها بخلاف اسم الإعاقة الـذى يتغير فى مسميات المواد الدراسية ولا توجد مقررات خاصة بكل إعاقة .

هذا التشابه فى الاحتياجات لدى المعاقين وفى الأدوار والمسئوليات ونوعية برامج الإعداد لدى معلميهم ، من الممكن أن يفسّر عدم اختلاف هؤلاء المعلمين فى درجة شعورهم بالكفاءة الذاتية فى التعامل مع تلاميذهم .

٢- عدم تأثير نوع المعلم (ذكر – أنثى) على شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهذه النتيجة تعنى أن الذكور (المعلمين) لا يختلفون عن الإناث (المعلمات) فى درجة شعورهم بكفاءتهم فى التأثير على نواتج تلاميذهم أو اقتناعهم بالعوامل الخارجية المؤثرة على هذه النواتج ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الذكور (المعلمين) والإناث (المعلمات) يقابلون نفس المشكلات والتحديات فهم جميعاً يتعاملون مع نفس التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ومكلفون بأدوار واحدة من جانب وزارة التربية والتعليم تجاه هؤلاء التلاميذ ، علاوة على ذلك الرأى العام الذى يتبناه المجتمع منذ عدة عقود من الزمن والذى يقضى بأنه ليس هناك فرق بين الرجل والمرأة فى العمل وأن لهم نفس الحقوق وعليهم نفس الواجبات ، هذا الرأى جعل المرأة ومنهم المعلمة تشعر أنها ليست أقل من الرجل (المعلم) فى قدرتها على التدريس لهؤلاء التلاميذ والتعامل معهم ، مما أدى إلى عدم اختلافها عن المعلم فى شعورها بالكفاءة الذاتية .

٣- عدم تأثير نوع إعداد المعلم (متخصص – غير متخصص) على شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهذه النتيجة تعنى أن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الذين حصلوا على شهادة دبلوم التربية الخاصة (البعثة الداخلية) لا تختلف عن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الذين لم يحصلوا على هذه الشهادة بمعنى أن البرامج التى أخذها المعلم للحصول على هذه الشهادة ليس لها أى تأثير على شعوره بالكفاءة الذاتية وبذلك يتساوى المتخصص مع غير المتخصص فى درجة الشعور بالكفاءة

الذاتية ، وهذه النتيجة بالرغم من عدم منطقيتها إلا أنه يمكن تفسيرها علــى أساس أن البرامج المقدمة للحصول على هذه الشهادة يتم أخذها مــن خلال بعثة داخلية مقرها القاهرة ومدتها عام واحد وهذه البرامج غــير كافــية لإعــداد هذا المعلم للتعامل مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصــة ، حيث أشار صموئيل نخلة (١٩٩٧ ، ٢٦٩ – ٢٧٠) إلى أن هـناك قصور من الناحية الكيفية فى إعداد المعلم المتخصص من خلال البعثة الداخلية والتى مدتها عام دراسى وهى مدة تعد غير كافية لتأهيل وإعــداد المعلم من الناحية التربوية والأكاديمية والثقافية ، علاوة على وجــود بعض الملاحظات على المحتوى الدراسى المقدم فى هذه البعثة لإعــداد المعلم والذى يلاحظ عليه غلبة الجانب النظرى وإهمال الجانب العملــى باســتثناء التربــية العملــية ، كما أن مقررات الفئات الثلاثة (الإعاقــة العقلــية – الإعاقة السمعية – الإعاقة البصرية) متشابهة ولا يوجد تغيير فيها بخلاف اسم الإعاقة الذى يتغير فى مسميات المواد الدراسية ، مع إغفال العديد من المقررات الخاصة بكل إعاقة .

ويؤيــد ذلك كل من سامى هاشم ، أحمد أبو الليل (١٩٩٦ ، ١٩٨ – ١٩٩) اللذان أشارا إلى وجود قصور فى هذه البرامج المقدمة فــى البعثة ، واستنتج من ذلك إلى حاجة هؤلاء المعلمين إلى مزيد من التدريــب أثناء الخدمة . وفى ضوء ما سبق يتضح أن عدم تأثير نوع الإعــداد (متخصــص – غير متخصص) على شعور المعلم بالكفاءة الذاتية قد يكون تفسيره هو القصور فى هذه البرامج التخصصية .

٤- التأثــير الــدال لــتفاعل مستويى الجنس (ذكر – أنثى) مع مستويى الإعــداد (متخصــص – غير متخصص) على الكفاءة الذاتية للمعلم ، ويعــنى ذلك أن هناك فروق بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية لدى أربــع مجموعــات من المعلمين هم (مجموعة الذكور المتخصصين – مجموعــة الذكور غير المتخصصين – مجموعة الإناث المتخصصات –

مجموعة الإناث غير المتخصصات) وجاءت نتيجة اختبار نيومان – كيولز للمقارنات المتعددة بين المتوسطات لتؤكد أن هناك فرق وحيد فقط هو المسئول عن وجود دلالة لتأثير التفاعل ، وهو الفرق بين متوسطي مجموعة الإناث (المعلمات) المتخصصات ومجموعة الإناث (المعلمات) غير المتخصصات وكان ذلك لصالح مجموعة الإناث (المعلمات) المتخصصات ذوات المتوسط الأكبر في درجات الكفاءة الذاتية حيث بلغ متوسطهن (م = ٢٩٠,٣٥) ، بينما بلغ متوسط درجات مجموعة الإناث (المعلمات) غير المتخصصات فى الكفاءة الذاتية (م = ٢٧٠,٦١) وتم تفسير هذه النتيجة على أساس أن العلاقة بين الإناث بعضهن البعض يغلب عليها طابع المنافسة وأحياناً الغيرة ، وهذا وضح جلياً فى أن الذى أدى إلى وجود دلالة لتفاعل متغيرى الجنس (ذكر – أنثى) والإعداد (متخصص – غير متخصص) على الشعور بالكفاءة الذاتية هو دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتى الإناث فقط ، بالرغم من وجود مجموعتين أخريتين للذكور وكان هذا الفرق لصالح مجموعة الإناث (المعلمات) المتخصصات على حساب مجموعة الإناث (المعلمات) غير المتخصصات ، حيث أن الأنثى (المعلمة) التى اختيرت للبعثة الداخلية (المتخصصة) والتى سافرت لتلقى البرامج المقدمة فى هذه البعثة ، وبغض النظر عن نوعية هذه البرامج وجودتها نجد أن هذه المعلمة ستحاول أن تثبت أنها أفضل من زميلتها التي لم تذهب للبعثة ولم تتلقى هذه البرامج ، وذلك سيشعرها أنها أكثر كفاءة ذاتية من زميلتها فى التدريس لهؤلاء التلاميذ وإلمامها بالعوامل الخارجية المؤثرة على تعليمهم .

٥- أن الخبرة التدريسية للمعلم سبب مباشر فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن الخبرات التدريسية المتعاقبة التى يمر بها المعلم ، وكل فترة زمنية تمر عليه ،

وكل موقف يتعرض له فى تعامله مع التلاميذ ، تعطى له فرصة لتنمية مهاراته التدريسية والاستفادة من أخطائه وتعديلها كما أنها تكسبه معرفة أكثر بسلوكيات التلاميذ و طباعهم والطريقة المثلى للتعامل معهم وكلما نجح فى ذلك يدفعه إلى مزيداً من النجاح والذى يؤدى فى النهاية إلى ارتفاع شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

وهذه النتيجة تتمشى مع التصور النظرى لمفهوم الكفاءة الذاتية والذى أورده *Bandura* حيث أشار إلى أن الخبرات التى يمر بها الفرد تدفعه إلى نجاحات متعاقبة ومتتالية وهو ما يسمى بخبرات التمكن *Mastery Experiments* أو خبرات الإنجازات الأدائية *Attainments Performance Experiments* وهى إحدى المصادر المهمة التي تؤدى إلى شعور الفرد بالكفاءة الذاتية *(Bandura,986,399)* .

٦- الرضا الوظيفى للمعلم سبب مباشر فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن الرضا الوظيفى للمعلم سيجعله أكثر استقراراً وطمأنينة فى ممارسة أدواره الوظيفية داخل المدرسة ، حيث أشار عبد الحميد إبراهيم (١٩٩٨ ، ٤١٠) إلى أن رضا المعلم الوجدانى عن العمل يزيد من حماسه فى عمله . كما أشار خلف مبارك (١٩٩٩ ، ٣٧٩) إلى أن رضا معلم التربية الخاصة عن العمل يرتبط سلبياً بكل من القلق والاحتراق النفسى ، وأوضح *(Bruton,2001)* أن رضا معلم التربية الخاصة عن العمل يؤدى إلى استمراره فى مهنته وعدم عزوفه عنها .

وبالتالى نجد أن الرضا الوظيفى له مردود إيجابى على المعلم ، فإذا كان المعلم راضياً عن عمله سيصبح أكثر استقراراً وطمأنينة وحماساً فى العمل وأقل قلقاً وعرضة للاحتراق النفسى وهى كلها عوامل تؤدى إلى شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

وهـذا ما يتفق مع التصور النظرى لمفهوم الكفاءة الذاتية الذى أورده *Bandura* عندما أشار إلى أن الحالة النفسية الجيدة تُشعر الفرد بقدرتـه علـى الأداء ، أمـا الحالة النفسية المضطربة والتى يصاحبها شـعور بالخوف والصراع والقلق تؤثر سلبياً على الكفاءة الذاتية لدى الفرد *(Bandura,1986,399)* .

٧- السـلوك القـيادى للمعلـم سـبب مباشر وقوى فى شعوره بالكفاءة الذاتـية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن السلوكيات القـيادية الـتى يصـدرها المعلم من شعور بالمسئولية و نشاط مهنى تعاونى مع زملائه و تواصله مع الآخرين وتحاوره الجيد معهم وقدرته علـى حل المشكلات واهتمامه بتلاميذه ، هذه السلوكيات التى تنم عن شخصية قيادية يكون لها صدى إيجابى وطيب لدى المجتمع المدرسى ، حيث يستطيع المعلم بهذه السلوكيات أن يكسب احترامهم وتقديرهم له ، وهـذا الانطـباع الطيب الذى يكونه المعلم لدى أعضاء المدرسة وتلقى أثـره يعتـبر نوع من الرسائل الاجتماعية التى تكسب المعلم ثقته فى نفسـه وتشـعره بأنه قادر على التدريس والتعامل مع تلاميذه المعاقين وبالتالى ارتفاع الكفاءة الذاتية .

حيـث أوضـح *Bandura* أن الإقـناع الاجتماعى من الآخرين وتشـجيعهم للفرد أحد المصادر المهمة التى تشكل اعتقادات الفرد عن كفائته الذاتية *(Bandura,1986,400)* ، كما أشار *(Auburn&Ellett,2001)* إلـى أن العلاقـة بين السلوك القيادى للمعلم وشعوره بالكفاءة الذاتية تخضـع لـنموذج الحتمـية التبادلية الثلاثى الذى أورده *Bandura* فى نظـرية الـتعلم الاجتماعى ، حيث أن السلوك القيادى للمعلم يمثل بعد (السـلوك) ، وشـعور المعلـم بالكفـاءة الذاتية يمثل بعد (العوامل الشخصـية) ، أما البيئة المدرسية التى يعمل من خلالها المعلم فتمثل (البعد البيئى) وتتفاعل هذه الأبعاد الثلاثة بطريقة تبادلية .

٨- شعور معلم التربية الخاصة بالمشاركة الاجتماعية سبب مباشر فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية يعنى إيجابية وتفاعل العلاقة بينه وبين رؤسائه وزملائه وتلاميذه بما يتضمنه ذلك من وجود مساندة وتدعيم من أعضاء المدرسة ، كما يتضمن ذلك العمل التعاونى مع أعضاء المدرسة العمل بروح الفريق وتبنى أهداف مشتركة والعمل على تحقيقها والشعور المشترك بين أعضاء المدرسة بقدرتهم على تحقيق هذه الأهداف ، كل هذه النواحى الإيجابية التى تدل على شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية تخلق مناخ مدرسى صحى يُشعر معلم التربية الخاصة بالراحة النفسية عند أداء عمله مما يؤدى إلى ارتفاع كفائته الذاتية فى التأثير على نواتج تلاميذه والإلمام بالعوامل الخارجية المؤثرة على هذه النواتج .

وتتمشى نتيجة الدراسة الحالية مع التصور النظرى الذى أورده *Bandura* عن الكفاءة الذاتية ، حينما أشار إلى أن الحالة النفسية والانفعالية للفرد تعد من المصادر المهمة التى تكون اعتقادات الفرد عن كفائته الذاتية *(Bandura,1994,72)* .

٩- الضبط الداخلى سبب مباشر فى ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلم ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن المعلمين ذوى الضبط الداخلى يعزون نجاحهم أو فشلهم سواء فى حياتهم المهنية أو الخاصة أو حتى مع تلاميذهم إلى عوامل داخلية خاصة بهم مثل الجهد – الاستعداد ، وبالتالى فإن هؤلاء المعلمين يشعرون بمسئوليتهم عما يحدث لهم ولتلاميذهم ، فإذا تقدموا مهنيا أو إذا تعلم تلاميذهم مفهوماً معيناً أو تغير سلوكهم للأحسن ينسبون ذلك إلى جهدهم الشخصى ، وإذا فشلوا فى التعامل مع التلاميذ فإنهم ينسبون ذلك أيضاً إلى تخاذل فى بذل الجهد من جانبهم كمعلمين ، وبالتالى فان المعلمين يعلمون مسبقا أن ما

يحــدث لهــم سواء بالإيجاب أو بالسلب يكون نتيجة لأفعالهم وجهدهم الشخصــى ، ممــا يدفعهم إلى بذل أقصى جهد حتى يحققوا ما يبتغونه ويــتفادوا الــنواحى السلبية التى تعوقهم وتعوق تلاميذهم ، وبالتبعية يــتولد لديهــم إحساس بالقدرة على الأداء وبذل الجهد ومن ثم ارتفاع الكفــاءة الذاتــية ، وفــى المقابل فان المعلمين ذوى الضبط الخارجى ينســبون ما يحدث لهم ولتلاميذهم (داخل الفصل) إلى عوامل خارجية مــثل الحظ –الصدفة – القدر ، وبذلك فان الضبط الخارجى متغير سلبى لــدى المعلــم ، وهــؤلاء المعلمون الذين يحملون هذا التوجه يتسمون بالتخاذل فى بذل الجهد لأنهم يعلمون مسبقا أن أى شئ سيحدث سيكون نتــيجة الحــظ – الصدفة – القدر (فقط) وليس إلى جهدهم الشخصى أيضــاً ، وبذلــك فإن هذا الشعور السلبى سيولد لديهم إحساس بالعجز الشخصــى وعــدم القــدرة علــى تســيير الأمور أو السيطرة – بقدر الإمكان – على العوامل الخارجية المحبطة وهى أولى علامات انخفاض الكفاءة الذاتية لديه .

ويؤيــد هذا التفسير كل من *Bandura* فى عام ١٩٩٣ وكل من *Pintrich&Schunk* فــى عــام ١٩٩٦ عندما أشارا إلى أن الاعزاءات السببية لها تأثير كبير على الكفاءة الذاتية ، فإذا عزى الفرد نجاحه إلى أسباب خاصة به مثل قدرته وجهده حينئذ سترتفع الكفاءة الذاتية ، أما إذا عــزى الفرد النجاح إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو تدخل الآخرين ومساعدتهم فهذا يضعف الكفاءة الذاتية .

(Tschannen-Moran et al., 1998,211)

ويضــيف *Bandura* أن الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يعزون فشــلهم لجهــد غير كاف ، أما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يعزون فشلهم لعوامل خارجية *(Bandura,1994,73)* .

١٠- اتجـاه المعلـم الإيجابى نحو رعاية المعاقين وتعليمهم سبب مباشر وقوى فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها علـى أساس أن هذا الاتجاه يعنى اتجاه المعلم نحو الخدمات التسهيلات المخـتلفة الواجـب كفالـتها للمعاقين ذوى الاحتياجات الخاصة وإيمان المعلـم بحقـوق هـؤلاء المعاقيـن فى الرعاية الصحية والاجتماعية والـتربوية والإعلامـية بالإضـافة إلـى استعداده الشخصى للإسهام فـي الخدمـات التطوعـية في مجال المعاقين (عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٢ ، ٧) وهـذا الاتجاه الإيجابى فى ضرورة خدمة ورعاية هؤلاء المعاقيـن وتعلـيمهم واسـتعداده شخصـيا للارتقاء بمستواهم وتغيير سلوكياتهم للأحسن ما من شك سيؤثر على المعلم إيجابياً فى تعامله مع هـؤلاء التلاميذ فى المؤسسة التعليمية وستولد لديه شعور بقدرته على الـتدريس لهم وتعليمهم وتقديم كل ما يرتقى بهم ويحاول جاهداً التغلب علـى أى معوقـات قـد تعـترض تعليمهم انطلاقا من إيمانه المسبق بأحقيتهم فى الرعاية و الاهتمام .

وحيث أن أحد مكونات الاتجاه هو المكون الانفعالى *Affective* ، فـان *Bandura* يشـير إلـى أن الحالة الانفعالية للفرد أحد المصادر المهمة التى تكون معتقدات الفرد عن كفائته الذاتية *(Bandura,1994,72)* وبالـتالى فـان *Bandura* يتفق مع هذا التفسير فى أن اتجاهات المعلم الإيجابـية نحـو رعايـة المعاقين وتعليمهم تؤثر إيجابيا على شعوره بالكفاءة الذاتية .

١١- اتجـاه المعلم نحو تكوين العلاقات والتفاعل مع المعاقين سبب مباشر فـى انخفاض شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهذه النتيجة بالرغم من عدم منطقيتها إلا أنه يمكن تفسيرها على أساس أن هذا الاتجاه يعنى استعداد المعلـم لتقبل المعاقين والإندماج معهم فى المواقف والأنشطة المختلفة وإنشـاء علاقـات شخصـية وأسرية معهم واحترامهم وعدم نبذهم أو

إهمـــالهم (عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٢ ، ٧) ، وهذه المشاعر التى يــبديها المعلــم تجاه تلاميذه المعاقين عندما تتحول إلى حقيقة ، تحتاج إلـــى إعداد وتدريب خاص ، بمعنى ينبغى للمعلم لكى يتعامل مع تلاميذه ويكون علاقات شخصية معهم ويندمج معهم أن يكون معد ومدرب على كيفــية الــتعامل مع هؤلاء التلاميذ لأنه سيقابل صعوبات ومشاكل جمة مرتــبطة بظروف إعاقتهم والتى ربما تولد لدى معلميهم شعوراً بالعجز وعــدم القــدرة على التعامل والتدريس لهؤلاء التلاميذ . وبذلك يُرْجع الباحــث التأثــير الســلبى لاتجاه المعلم نحو تكوين العلاقات والتفاعل مــع المعاقيــن علـــى شعوره بالكفاءة الذاتية إلى نقص فى كم وكيف بــرامج الإعداد التى هدفها إعداد المعلم على كيفية التعامل مع تلاميذه المعاقين .

١٢- شــعور المعلم المرتفع بالكفاءة الذاتية سبب مباشر وقوى فى تنمية الــتوافق الاجتماعى لدى تلاميذه المعاقين بما يتضمنه ذلك من جوانب شخصــية وســلوكيات اجتماعــية وســلوكيات داخــل حجرة الدراسة وانخفــاض معدلات السلوكيات النمطية ، وهذه النتيجة منطقية وتعتمد علــى أدبــيات التراث السيكولوجى والتربوى والذى يشير إلى العلاقة الوثــيقة التى تربط بين شخصية المعلم بما يحمله من خصائص مختلفة ونواتج تلاميذه ، فالكفاءة الذاتية لدى المعلم وهى أحد ملامح شخصيته تعــنى شعوره واعتقاده بقدرته على التأثير فى نواتج تلاميذه من تنمية سلوكيات إيجابية أو القضاء والسيطرة على السلوكيات السلبية أو تنمية الفهم اللغوى ومهارات التواصل مع الآخرين ، تلك النواتج التى يحتاجها التلمــيذ المعاق بصورة أكبر من التلميذ العادى ، كما يعنى كفاءة المعلم اعــتقاده أيضــاً بأنه ملم بالمؤثرات الخارجية التى يمكن أن تؤثر على هــذه الــنواتج ســواء بالإيجاب أو السلب ، وهذا الاعتقاد الذى يكونه

المعلم سيجعله يبذل أقصى ما فى وسعه حتى يحسن أداءه و يحقق ما يعتقد به .

ولقد أعطى *Bandura* أهمية كبيرة للاعتقاد الذى يكونه الفرد، عندما أشار إلى أن مستوى الأفراد من الدافعية و الحالة الانفعالية والأفعال والأداءات المختلفة تعتمد بصورة كبيرة على ما يعتقده الفرد مقارنة بما يمتلكه بالفعل *(Bandura ,1995,2)* .

فالخلفية النظرية للكفاءة الذاتية والتى أوردها مؤسس المفهوم *Bandura* تشير إلى أن اعتقاد الفرد المرتفع وشعوره بالكفاءة الذاتية يمده بعمليات مختلفة معرفية ودافعية وانفعالية وانتقائية تساعده فى تحسين أدائه ، فالكفاءة الذاتية للفرد تمده بالعملية المعرفية التى تجعله أكثر قدرة على تحديد الأهداف والتفاؤل الذى يمده بتدعيم وإرشاد جيد من أجل أداء أحسن ، كما تجعله أكثر قدرة على التنبؤ بالأحداث وتعلم التنظيم الشخصى وزيادة القدرة على اتخاذ القرار ، أيضاً اعتقاد الفرد فى كفاءته الذاتية يمده بعملية دافعية والتى تدفعه *Motivate* إلى بذل مزيد من الجهد من أجل أداء أحسن ، كما أن هذا الاعتقاد أيضاً يمده بعملية انفعالية والتى تساعده فى التغلب على أى معوقات أو أمور جالبة للقلق أو الاكتئاب ، وتمده بعملية انتقائية تساعده فى اختيار وممارسة النشاط المناسب لقدراته وإمكاناته مما يجعله أحسن أداءً فى هذا النشاط *(Bandura ,1997,239-240)* .

بذلك فإن الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى المعلم تمده بالعمليات المختلفة التى تساعده على تحسين أدائه وتطويره للأحسن مما ينعكس إيجابيا على نواتج تلاميذه وتوافقهم مع أنفسهم و مع الآخرين .

وفى هذا الصدد أشار *Bandura* إلى أن المعلمين ذوى الشعور العالى بالكفاءة الذاتية لديهم اعتقاد قوى بأن التلاميذ ذوى المشكلات السلوكية والتعليمية يمكن التعامل معهم وذلك من خلال زيادة الجهد

واستخدام أساليب تعليمية مناسبة ، كما أن هؤلاء المعلمين يمكنهم التعاون مع أولياء الأمور ونيل تشجيعهم والتغلب على المؤثرات السلبية المحيطة بالجو المدرسي (Bandura ,1997,240) .

ولكن معلمي التربية الخاصة لديهم العديد من الأسباب التي تجعلهم يشعرون بالضغوط المهنية إلا أنهم يمكنهم أن يتعاملوا بكفاءة مع هذه الضغوط باستخدام استراتيجيات مختلفة منها القدرة علي إصدار توقعات واقعية عن سلوكيات التلاميذ وأدائهم داخل الفصل الدراسي وشعورهم بالكفاءة الذاتية ومحاولة هؤلاء المعلمين الفصل بين حياتهم المهنية وحياتهم الشخصية (Brownell,1997) .

وكما أن ارتفاع الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة يؤدي إلي ارتفاع أدائه المهني وقدراته علي التغلب علي الضغوط المهنية ، فإن انخفاض الكفاءة الذاتية يمكن أن يؤثر سلبياً علي هذا الأداء .

وفي هذا الصدد أشار *Randolph&Graun* في عام ١٩٨٨إلي أن معلمي التربية الخاصة منخفضي الكفاءة الذاتية يمكن أن يتسلل إليهم الشعور بالإحباط والفشل عندما يواجهون بالضغوط المرتبطة بمهنتهم .
(In: Fields,1995,14)

كما أن معلمي التربية الخاصة منخفضي الكفاءة الذاتية ينقصهم الإيمان *Faith* في قدراتهم علي مقابلة احتياجات تلاميذهم ، مما يؤثر سلبياً علي قدرة هؤلاء المعلمين علي الاحتمال *Tolerance* لتدريس هذه الفئة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Podell&Tournaki,2001) .

ومتغير الكفاءة الذاتية لدي معلم التربية الخاصة مرتبط بالعديد من المتغيرات الأخرى لدي هذا المعلم مثل الزمالة والتعاون مع المعلمين حتي بين المعلمين في المؤسسات الخاصة والمعلمين في المدارس العامة الذين يقومون بالتدريس لتلاميذ ذوي مشكلات تعلم ومشكلات سلوكية (Brownell&Pajares, 1996) ، وعمر المعلم ، ونوعه *Gender* (ذكر – أنثى) ، ورضاه المهني

(Coladarci&Breton,1997) ، وجـــودة الإشـــراف المهنـــي ، وخبرة العمل ، والعلاقـــة مـــع التلاميذ المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة ، ونوعية البرامج المقدمة لهذا المعلم قبل الخدمة وجودتها *(Lee, 2001)* .

كما أن نوعية البرامج المقدمة للمعلم قبل الخدمة تعتبر متغير مهم في التأثـــير علي الكفاءة الذاتية لـــه ، حيث أن معلمي قبل الخدمة الذين يدرسون مـــناهجَ للتربية العامة ومناهج للتربية الخاصة معاً *Dual Certification* أكثر شـــعوراً بكفاءاتـــتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما أنهـــم يفضـــلون أسلوب دمج هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية ، وأيضاً أكثر رضا بالمناهج التي يدرسونها بمؤسسات الإعداد ويرون أنهـــا مناســـبة وذلـــك مقارنه بزملائهم الذين يدرسون مناهج تربية عامة أو تربـــية خاصـــة على حدة *(Wilson,2002)* . وهذا يوضح الدور الحيوي الذي يلعـــبه تكـــامل المناهج في مؤسسات الإعداد علي الكفاءة الذاتية لدي هؤلاء المعلمين .

ولقـــد أظهرت العديد من الدراسات إلي أن الكفاءة الذاتية للمعلم الذي يـــتعامل ويـــدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات خاصة في مؤسسات عامة ترتبط بالقرار الذي يشارك فيه هذا المعلم بشأن إيداع *Referral* تلميذ معين في فصل خاص أو فصل عادي .

ومن هذه الدراسات دراسة *(Frey,2000)* التي توصلت إلي أن الكفاءة الذاتـــية للمعلـــم فـــي بعدي إدارة الفصل وتوقع التأثيرات الخارجية مع الحالة الاجتماعـــية والاقتصـــادية للطفـــل ترتبط بالقرار الذي يتخذه هذا المعلم بشأن تحويـــل هذا الطفل إلي فصل خاص من عدمه ، ودراسة *(Ronzitti,1998)* التى توصلت إلي أن الكفاءة الذاتية لدي المعلم فى المدارس العادية الذى لديه خبرة فـــي العمـــل لا تقـــل عـــن ١٣عامـــاً ترتبط سلبياً بمعدلات إحالة التلاميذ إلي المؤسســـة الخاصة ، ودراسة *(Soodak&Podell,1993)* التي توصلت إلي أن ارتفـــاع الكفـــاءة الذاتية لدي كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية

العامة الذين يعملون في مدارس تتبع أسلوب الدمج ترتبط بميلهم لعدم إحالة التلميذ الذي يعاني من مشكلة معينة إلي مؤسسة خاصة والإبقاء عليه في الفصل العادي مع أقرانه العاديين .

وتأتي العلاقة السلبية بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وقرار إحالة التلميذ إلي مؤسسة خاصة من شعور هؤلاء المعلمين بأنهم قادرون علي التعامل مع هذا التلميذ في المؤسسة العادية والتدريس له مع أقرانه الأسوياء تمشياً مع نظام الدمج *Mainstreaming* الذي فرض نفسه في السنوات الأخيرة علي استراتيجيات التربية الخاصة .

يتضح مما سبق أهمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة التي تساعده علي ممارسة الأنشطة المهنية المختلفة التي تؤدي إلي نموه المهني وتجعله يبتكر الأساليب والطرق المختلفة التي تراعي احتياجات تلاميذه ذوي الطبيعة المتفردة ، وتساعده في التغلب علي الضغوط المتعلقة بمهنته ، وتجعله أكثر ثقة في التعامل مع أسلوب الدمج بما ينعكس إيجابياً علي سلوكيات تلاميذه .

وفي هذا الصدد يمكن توضيح نقطة مهمة وهي وجود تأثيرات تبادلية *Reciprocal* بين الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة وتلاميذهم ، فمعلمو التربية الخاصة مرتفعو الكفاءة الذاتية يستخدمون الاستراتيجيات التعليمية المؤسسة علي نتائج البحوث *Research-Based-Instruction* والذي يؤدي إلي حدوث نواتج تعليمية إيجابية لدي تلاميذهم ، والعكس صحيح فإن نجاح هؤلاء التلاميذ يؤدي بدوره إلي ارتفاع الكفاءة الذاتية لدي معلميهم .

(Wong,1997,485)

وفى دراسة أجراها (**حجاج غانم ، ٢٠٠٤**) عن المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية لدى معلمى التربية الخاصة وتأثيرها على سلوكيات تلاميذه ، قدم مجموعة من التوصيات والمقترحات فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها وهى كالتالى :

١- يجب الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة و تزويد المناهج التي تعده بموضوعات الرضا الوظيفي – القيادة والسلوك القيادى للمعلم – الشعور بالمشاركة الاجتماعية داخل المدرسة – الضبط الداخلي والضبط الخارجي -الاتجاهات نحو المعاقين ، نظراً للدور الكبير الذى تقوم به هذه المتغيرات في تنمية شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

٢- يجب الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة عن طريق الارتقاء ببرامج البعثة الداخلية و أن يكون في هذه البرامج مزيد من التخصصية حتى تناسب طبيعة كل إعاقة و أيضاً إعداد برامج للنمو المهنى المستمر لمعلم التربية الخاصة نظراً للطبيعة المتفردة التى يقوم بها .

٣- يجب تنمية شعور معلم التربية الخاصة بالمشاركة الاجتماعية داخل المدرسة ، بما يتضمنه ذلك من وجود مساندة وتدعيم من رؤسائه في العمل وزملائه وتحديد أهداف مشتركة بين أعضاء المدرسة والعمل على تحقيقها ، والشعور المشترك بين أعضاء المدرسة بالقدرة على تحقيق هذه الأهداف ، والتعاون ، وروح العمل الجماعى *Team Work* بين أعضاء المدرسة . ونحن رأينا كيف أن عالم الكيمياء المصرى أحمد زويل وصل إلى العالمية عندما وجد مناخاً علمياً يسوده التعاون و روح العمل الجماعي بين أعضائه .

٤- يجب أن يكون تنمية اتجاه المعلم نحو تكوين العلاقات والتفاعل مع المعاقين مصحوباً بتدريبه الجيد على التعامل معهم حتى يكون هذا الاندماج والتفاعل الاجتماعي للمعلم مع المعاق مبنى على أسس علمية .

٥- يجب تنمية السلوكيات القيادية لدى المعلم من : تواصل مع الزملاء ، واهتمام بالتلاميذ ، وشعور بالمسئولية ، ونشاط مهنى تعاونى ، وقدرة

على حل المشكلات لأن هذه السلوكيات تنمى الشخصية القيادية للمعلم والتى تشعره بقدرته على الأداء .

٦- يجب تنمية اتجاه المعلم نحو رعاية المعاقين وتعليمهم وأن يكون هناك بالفعل رعاية واهتمام بالمعاقين من كافة النواحى الصحية والاجتماعية والتربوية والإعلامية ، بما يؤثر إيجابياً على شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

٧- يجب تنمية الضبط الداخلي لمعلم التربية الخاصة والقضاء على الضبط الخارجي لديه ، بمعنى تدريب المعلم على ضرورة أن يشعر بأنه مسئول عما يحدث له وأن ليس كل شئ يحدث له يكون نتيجة للحظ أو الصدفة أو المحسوبية أو أى شئ من هذا القبيل وأن مجهوده الشخصى له دور كبير فيما يحدث له لأن ذلك ينمى الشعور بالكفاءة الذاتية و يرتقى بالأداء المهنى .

٨- يجب تنمية رضا معلم التربية الخاصة عن مهنته وإزالة أى عوائق قد تدفعه إلى مغادرة العمل ، نظراً للدور الكبير الذى يلعبه هذا المتغير فى تحقيق حالة نفسية جيدة تنعكس على شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

٩- نظراً للدور الكبير الذى تلعبه الخبرة التدريسية للمعلم فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، لذلك يجب على المعلمين ذوى الخبرة أن يأخذوا بيد المعلمين الجدد ويساعدوهم في حياتهم المهنية .

١٠- يجب تنمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة بما يتضمنه ذلك من : كفاءة فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم ، وكفاءة فى التغلب على معوقات التدريس ، وكفاءة فى توجيه سلوك التلاميذ ، وكفاءة أسرية ومجتمعية ، وكفاءة مهنية ، وكفاءة مدرسية . نظراً للدور الكبير الذى تقوم به الكفاءة الذاتية فى الارتقاء بالأداء المهنى للمعلم والذى ينعكس بالإيجاب على توافق التلاميذ .

١١- يجب إلقاء مزيد من الضوء على معلم التربية الخاصة نظراً للمسئولية الكبيرة الملقاة على عاتقه تلك المسئولية النابعة من تعامله مع تلاميذ غير عاديين .

١٢- يجب إعداد فريق من الباحثين فى مجال التربية وعلم النفس لترجمة أى متغيرات أو مفاهيم جديدة يمكن الاستفادة منها داخل البلاد أو إضافتها للمناهج التربوية .

حادي عشر : مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة :

يهدف مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمى التربية الخاصة إلى التعرف على درجة شعور معلمى التربية الخاصة بقدرتهم فى التأثير على سلوكيات تلاميذهم ذوى الاحتياجات الخاصة وشعورهم أيضاً بأهمية العوامل مثل البيئة الأسرية والبيئة المدرسية والمجتمع فى التأثير على هذه السلوكيات .

ولقد تم إعداد هذا المقياس نظراً لقلة المقاييس العربية فى مجال الكفاءة الذاتية للمعلم *Teacher Self-Efficacy* ، علاوة على ذلك لا توجد أية محاولة عربية لإعداد هذا المقياس لمعلم التربية الخاصة *Special Education Teacher* ، ولعل قلة هذه المقاييس العربية بل وندرتها يرجع إلى ندرة الدراسات والبحوث العربية فى مجال الكفاءة الذاتية للمعلم عموماً ولمعلم التربية الخاصة تحديداً .

ولقد تم اتباع الخطوات التالية فى إعداد المقياس :

١- تم مراجعة بعض الأطر النظرية فى مجال الكفاءة الذاتية عموماً ، ومجال الكفاءة الذاتية للمعلم بصفة خاصة .

(Bandura, 1977; Bandura, 1982; Bandura, 1986; Bandura, 1989; Short, 1994; Smith III,1996;Bandura,1997;Bandura, 2001:A; Henson, 2001; Pajares, 2002)

٢- تم مراجعة بعض المقاييس السابقة فى مجال الكفاءة الذاتية للمعلم ، وتم اقتباس بعض البنود منها وتعديلها بما يتلاءم مع طبيعة المقياس الحالى ، والبنود التى تم اقتباسها وتعديلها مبينة فى الجدول التالى :

جدول (٢- ٣)

البنود المقتبسة من بعض المقاييس الخاصة بالكفاءة الذاتية للمعلم وصورتها المعدلة فى المقياس الحالى

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة فى المقياس الحالى
- عندما يصبح تلميذى فى الفصل فوضوى ومثير للضوضاء ، أشعر أننى أعرف بعض الأساليب لإعادة توجيهه بسرعة	Teacher Efficacy Scale	(Gibson & Dembo, 1984)	- أشعر بامتلاكى بعض الأفكار والوسائل التى تساعدنى فى توجيه تلاميذى ذوى السلوكيات غير المرغوبة .
- إن لم يكن التلاميذ منظمين فى المنزل من المحتمل ألا يقبلوا أى نظام .			- إن اتباع التلاميذ للنظام فى المنزل ناتج عن تعلمهم النظام فى المدرسة .
- إن للمعلم تأثير محدود جداً مقارنة بالبيئة المنزلية على تحصيل التلميذ .	Teacher Efficacy Scale	(Gibson & Dembo, 1984)	- إن دور المنزل يفوق دور المعلم فى التأثير على تعلم التلاميذ
- إن الفترة الزمنية التى يقضيها التلميذ فى فصلى لها تأثير محدود علىالتلاميذ مقارنة بالتأثير الذى يحدثه المنزل .			- إن الفترة الزمنية التى يقضيها التلميذ في المدرسة تكفى للقيام بدورى .
- يمكن التغلب على تأثيرات الخبرات المنزلية السلبية على التلميذ بواسطة التدريس الجيد .			- إن الخبرات الإيجابية التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة
- إذا سعى الآباء لبذل المزيد مع أبنائهم ، يمكننى أن أبذل المزيد .			- يتضاعف مجهودى فى تعليم تلاميذى ، عندما أجد تشجيعاً من الآباء .
- أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه قدرات تدريسية جيدة لا يمكن تعليم العديد من التلاميذ .			- أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصة لا يستطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ

تابع جدول (٢- ٣)

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة فى المقياس الحالى
- أشعر أنه يمكنني أن أؤثر إيجابياً على حياة تلاميذى	*Teacher self – Efficacy Beliefs*	*(Chester & Beaudin, 1996)*	- أشعر بامتلاكى طرقاً ووسائل تساعد في اكساب تلاميذى بعض المهارات الحياتية .
- إن المعلمين الذين لديهم مهارات جيدة يمكنهم التحكم في العدوانية التى يمكن أن يتعلمها التلاميذ من مشاهدة التليفزيون .	*Teacher Efficacy Scale*	*(Soodak & Podell, 1996)*	- إذا توفر للمعلم المهارات التدريسية المناسبة ، يمكنه التحكم في سلوكيات تلاميذه
- إذا كان التلميذ منسحباً ومنعزلاً أشعر بأنى لدى الطرق لمساعدة هذا التلميذ .			- أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إحباط في تعامله مع الآخرين .
- إذا أبدى تلاميذى أى تحسن فذلك بسبب أنني وجدت طرقاً أفضل لتدريسهم .	*Teacher Efficacy Scale*	*(Coladarci & Breton, 1997*	- إن تحسن أداء تلاميذى ناتج عن طرق التدريس الفعالة التى اتبعها في التعامل معهم .
- إذا لم يتذكر أحد التلاميذ المعلومات التى درسها أشعر أنه لدى القدرة على زيادة استرجاعه في الدرس التالى .			- أستطيع أن أنمي ذاكرة تلاميذى للمعلومات السابقة
- إننى أملك التدريب الكافي للتعامل مع معظم مشكلات التعلم في فصلي .			- إننى أملك التدريب الكافي الذى يساعدني في التعامل مع تلاميذى .
- إننى محبط فى محاولاتى لمساعدة التلاميذ بسبب نقص التدعيم من المجتمع .			- أستطيع أن أحفز رجال الأعمال والشخصيات العامة للتعاون مع المدرسة .
- تساعد مجالس الآباء المعلم فى توقعه لأداء التلميذ عن طريق معرفته باتجاهات الآباء نحو التربية والنظام التعليمي	*Teacher Efficacy Scale*	*(Coladarci & Breton, 1997*	- إن حضورى مجالس الآباء يساعدنى فى توقع سلوكيات تلاميذى .

تابع جدول (٢ - ٣)

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة في المقياس الحالي
- عندما يؤدي التلميذ بصورة أفضل من المعتاد ، ذلك يكون بسبب أنني بذلت مزيداً من الجهد	*Teacher Efficacy Scale*	*(Deemer & Minke, 1999)*	- إذا بذلت مزيدا من الجهد أستطيع أن أضبط سلوكيات تلاميذى
- ليس لدى تأثير قوى على تحصيل تلاميذى إذا تم مراعاة كل العوامل الأخرى .			- إن المعلم هو الوحيد الذى يستطيع أن يعلم هؤلاء التلاميذ .
- هل يمكنك استغلال الآباء لمساعدة أبنائهم على الأداء الجيد في المدرسة ؟	*Ohio State Teacher Efficacy Scale*	*(Tschannen-Moran & Hoy, 2001)*	- أستطيع أن أجعل الآباء يهتمون بالأنشطة التي تمارس في المدرسة .
- هل يمكنك تقوية ابتكارية تلاميذك ؟			- أستطيع أن أنمى القدرة الابتكارية لدى تلاميذى .
- إلى أى مدى يمكنك أن تجعل توقعاتك واضحة عن سلوك تلاميذك			- أستطيع أن أتوقع سلوكيات تلاميذى .
- ألجأ غالبا إلى وسائل تمكنني من عرض ما أدرسه عرضاً جيداً .	مقياس الكفاءة الذاتية	(أحمد الغول ، ١٩٩٣)	- أستطيع أن أحصل على الأدوات التعليمية التى تساعدنى فى أداء مهمتى .
- أشعر أنى قادر على إرشاد طلابى علميا			- أستطيع أن أكسب تلاميذى بعض المعلومات الأكاديمية التى يحتاجونها .
- أحرص دائماً على الاطلاع على ما هو جديد فى تخصصى.	مقياس تقويم كفاءة المعلم الذاتية	(عبد المنعم الدردير ، حسان القرشى ، ١٩٩٧)	- عدم توفر فرصة للمعلم فى مجال تخصصه ، يؤثر فى تعامله مع تلاميذه .
- لدى القدرة على تدريس التلاميذ ذوى الدافعية المنخفضة .			- أستطيع أن أستثير دافعية التلميذ للدراسة .
- أرى أن يستعين المعلم بأمثلة من البيئة لتوضيح بعض نقاط الدرس .			- أجد صعوبة فى ربط ما يتعلمه التلميذ بالبيئة المحيطة .

٣- فـى ضـوء الخطوتين السابقتين تم صياغة ما يقرب من ستة وسبعين " ٧٦ " بـنداً بحيث روعى فى صياغة هذه البنود ملائمتها لمعلم التربية الخاصة وهذه البنود تمثل الصورة المبدئية للمقياس .

٤- تـم عرض هذه البنود على أحد المتخصصين في مجال اللغة العربية ، لـتعديلها وصياغتها لغوياً ثم بعد ذلك عرضت هذه البنود على مجموعة مـن المتخصصـين فـى مجال علم النفس عددهم خمسة لإبداء آرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بهذه البنود سواء بتعديلها أو حذفها وكان نتيجة هذه الخطوة حذف بندين وتعديل ما يقرب من أحد عشر " ١١ " بنداً ، أما البندان اللذان تم حذفهما فهما :

٤١- إن المعلم هو الوحيد الذى يستطيع أن يعلم هؤلاء التلاميذ .

٧١- أجد صعوبة فى التعامل مع تلاميذ معينين فى المدرسة .

أما البنود التى تم تعديلها فهى موضحة فى الجدول التالى :

جدول (٢-٤)

بنود مقياس الكفاءة الذاتية المعدلة بواسطة السادة المحكمين

رقم البند	محتوى البند قبل التعديل	محتوى البند بعد التعديل
٢	إن الخـبرات الإيجابية التى يكتسبها التلميذ فـى المدرسـة تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة .	أرى أن الخـبرات الإيجابـية التى يكتسبها التلمـيذ فى المدرسة تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة
٧	أعـتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصـة ، لا يسـتطيع الـتعامل مع هؤلاء التلاميذ .	أعـتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصـة ، لا يسـتطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ .
٩	تؤثـر المصـاعب المرتـبطة بالتعامل مع تلاميذى	تؤثر علىَّ المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذى
١٦	أسـتطيع أن أساعد تلاميذى على ممارسة تدريبات مهنية مفيدة .	أسـتطيع أن أساعد تلاميذى على ممارسة أنشطة حرفية مفيدة .
٢٢	إن تقبل المعلم لتلاميذه يسهم فى تعلمهم .	إن تقـبل المعلـم لتلاميذه ذوى الاحتياجات الخاصة يسهم فى تعلمهم .

تابع جدول (٢-٤)

رقم البند	محتوى البند قبل التعديل	محتوى البند بعد التعديل
٢٦	أستطيع التعامل مع الأحداث غير المتوقعة في المدرسة .	أستطيع أن أتعامل مع الأحداث الجديدة فى المدرسة ..
٣٣	أستطيع أن أتوقع سلوكيات تلاميذى .	أستطيع أن أتوقع ما يقوم به تلاميذى من سلوكيات وأفعال .
٣٨	أستطيع أن أجعل من المدرسة جو آمن للتلاميذ .	أستطيع أن أشارك فى جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ .
٤٨	أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إحباط فى تعامله مع الآخرين .	أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إحباط نتيجة تعامله مع الآخرين .
٥٤	إن إطلاع المعلم في مجال تخصصه لا يفيده فى تعامله مع تلاميذه .	عدم توفر فرصة للمعلم فى مجال تخصصه ، يؤثر فى تعامله مع تلاميذه .
٦١	أستطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة فى عملية التعلم .	أستطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة لدي التلميذ فى عملية التعلم .
٦٨	إذا كان التلاميذ غير منظمين فى المنزل ، من المحتمل ألاّ يقبلوا أى نظام فى المدرسة .	إن اتباع التلاميذ للنظام فى المنزل ناتج عن تعلمهم النظام فى المدرسة

٥- فى ضوء آراء السادة المحكمين ، وما تعرضت لـه بعض بنود المقياس من حذف وتعديل وصل عدد البنود فى صورتها الجديدة إلى أربعة وسبعين " ٧٤ " بنداً ، وللتحقق من صدق وثبات المقياس كتبت تعليماته وطبق على عينة تقنين الأدوات الخاصة بالمعلمين .

٦- صدق المقياس : *Validity of Scale*

للتحقق من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على مجموعة من معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظ قنا ، وتوزيعهم مبين فى الجدول التالى :

جدول (٢-٥)

عينة تقنين مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة

البيان / المدرسة	فئة الإعاقة البصرية	فئة الإعاقة السمعية				فئة الإعاقة العقلية						المجموع الكلى
	مدرسة المحافظة على البصر بقنا	مدرسة الأمل للصم بقوص	معهد الأمل للصم بقنا	التربية الخاصة بالألومنيوم "صم"	الجملة	التربية الفكرية بقوص	التربية الفكرية بقنا	التربية الفكرية بالأقصر "نموذج الكرنك"	التربية الفكرية بأرمنت	التربية الفكرية بإسنا	الجملة	
عدد المعلمين	١٤	٩	١٧	٣	٢٩	٧	٩	٣	٥	٨	٢٩	٧٢

أ - التحليل العاملى : *Factor Analysis*

تـم إخضـاع درجـات سبعين " ٧٠ " معلماً من معلمى التربية الخاصة فى البنود المبدئية للمقياس البالغ عددها أربعة وسبعين " ٧٤ " بـنداً للتحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية ، وللوصول إلى أفضل تشـبعات ممكـنة للبـنود بـالعوامل تم تدوير المحاور تدويراً متعامداً باستخدام الفاريماكس *Varimax* لكايزر المدرج ضمن الحزمة الإحصائية للعلـوم الاجتماعـية *SPSS* وكـان نتيجة ذلك التوصل إلى ستة عوامل أسهمت بنسبة تباين قدرها ٤٣,٥ % من التباين الكلى للمقياس .

والجـدول الـتالى يوضـح تشبعات البنود بالعوامل (مصفوفة العوامل) *Factor Matrix* بعد التدوير .

جدول (٢-٩)

مصفوفة عوامل مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة بعد التدوير

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الشيوع
١	٠,٣٨٩	٠,٠٦١	-٠,٠٨٨	-٠,٠٣٧	٠,٢٩٠	٠,٣٦٩	٠,٣٨١
٢	٠,١٣٦	٠,٠٣٣	-٠,٠٠٦	٠,١٣٨	٠,١٠٩	٠,٤٢٠	٠,٢٩٩
٣	٠,٥٨٨	٠,٥٩٣	٠,١١٨	٠,٢١٨	٠,٧١٣	٠,٢٨١	٠,٤٠١
٤	٠,٠٨٠	٠,١١٨	-٠,٠٦٨	٠,٤٠١	-٠,٠٦١	-٠,٠٦٧	٠,٥٨٢
٥	٠,٠٠٢	٠,٧١٤	-٠,٠٩٠	٠,٠٠٣	٠,٠٩١	-٠,٠٣٣	٠,٥٢٢
٦	٠,٣١٦	٠,٠٥٧	٠,٢٥٧	٠,٣٠٧	-٠,٠٣٨	٠,١٩٩	٠,٣٠٥
٧	٠,٠٨٣	٠,٤٦٥	-٠,١٧٧	-٠,١١٤	٠,٣٣٣	-٠,٠٧٥	٠,٤٠٧
٨	٠,٩٤٥	٠,١٢٥	-٠,١٢٨	-٠,٠٣٠	-٠,١٠٧	٠,٠٤٨	٠,١٣٠
٩	٠,٢٦١	٠,٥٠٩	-٠,٠٢١	-٠,٠٩٢	٠,٠٨٠	٠,٢٦٦	٠,٣٨٨
١٠	٠,٥٠٠	٠,٠٣٩	-٠,٠٩٧	٠,٣٣٨	٠,٣٠٩	٠,٠٧٣	٠,٤١٩
١١	٠,٥٥٨	٠,١٥٩	٠,٠٣٦	٠,٢٥١	-٠,٣٣٣	-٠,٢٠٠	٠,٥٢٧
١٢	٠,٦٠٨	-٠,٠٨٦	٠,٠٦٣	٠,١٧٧	٠,٠٥١	-٠,٠٢٦	٠,٤٦٩
١٣	٠,٣٠١	-٠,٠٢٨	٠,١٢٨	٠,٣١٨	٠,٥٩٩	٠,٠١٥	٠,٤٧١
١٤	-٠,٣٠٨	-٠,٠٧٩	٠,٠١٣	٠,١١٣	٠,١١٥	٠,٥٦٩	٠,٤٠٧
١٥	٠,١١٤	٠,٣٥٩	-٠,٣١٣	-٠,٢١٠	٠,٥٠٥	-٠,٩٨٦	٠,٣٧٢
١٦	٠,١٦٦	-٠,٠٨٧	-٠,٠٣٨	-٠,٠١٧	٠,٣٧٧	٠,٠٥٣	٠,١٩٣
١٧	٠,٧٢٤	٠,١٢٩	-٠,٠٨٨	٠,١٢٢	٠,١١٠	-٠,٣٩٠	٠,٧٠٦
١٨	٠,٧٠٩	٠,٢٥٧	٠,١٠٩	٠,١١٨	-٠,٠٠٤	-٠,١٥٧	٠,٦٤٤
١٩	٠,١٢٤	٠,٤٤١	-٠,٠٨٩	-٠,٠٠٠	٠,١٥٩	-٠,٠٣٦	٠,٤٥٦
٢٠	٠,٧٢٨	٠,٤١١	٠,٠١٨	-٠,٠٦١	٠,١٥٨	٠,١٤١	٠,٦٣٩
٢١	٠,٠٠٣	٠,٥١٨	٠,٤٠٥	-٠,٠٠٧	٠,٠٤٠	٠,١٨٨	٠,٣١٦
٢٢	٠,٠٩٨	٠,٠٥٣	٠,٠٥٣	٠,١١٣	٠,٤٥٩	-٠,٣٣٢	٠,٥٢٠
٢٣	٠,٢٣٧	٠,٥٨٠	٠,٢١٥	-٠,٠٢٣	٠,٣٣١	-٠,١٠٧	٠,٦٦٣
٢٤	٠,١٧٨	-٠,١٠٤	٠,٢٢٨	٠,١٧٣	-٠,٤٤١	-٠,٢٢٨	٠,٤٢٠
٢٥	-٠,٠٧٨	-٠,١٩٩	-٠,٠٦١	-٠,١٤٣	٠,٠٩٧	٠,٤٩٤	٠,٣٦١
٢٦	-٠,٠٠٩	٠,٦٨٠	٠,٣٧٣	-٠,٠٢٦	٠,٤٤٤	٠,٠٨١	٠,٤٤١
٢٧	٠,٥٠٣	٠,٠١٥	٠,٣٢٨	٠,٠٠٠	٠,٠٨٠	٠,١٥٨	٠,٥٦٦
٢٨	٠,٢٦٧	-٠,١٩١	٠,٨٧٣	٠,٩٤٤	-٠,٢١١	٠,٠٦٢	٠,٥١٧
٢٩	٠,٢٦١	٠,٨٨٥	٠,٠٧٨	٠,٠٧٦	-٠,١٧٨	-٠,٠١٩	٠,٨٤١
٣٠	٠,٤٩٣	٠,٠٩٨	-٠,٠١٦	٠,٢٨١	٠,١٠٣	٠,٠٧٠	٠,٣١٨
٣١	٠,٢٥٠	٠,٠١١	٠,١٢٠	٠,٢٠٩	-٠,١٦٨	٠,١٥٤	٠,٣٥٦
٣٢	٠,٥٩٤	٠,١٥٥	٠,٣٨١	-٠,٠٣١	٠,٢٩٠	٠,٢٤٢	٠,٦٤٩
٣٣	٠,١١٨	٠,٠٠٠	٠,٥٥٩	٠,٠٠٦	-٠,٠١٩	٠,٣١٧	٠,٤٩٩
٣٤	٠,١٦٧	-٠,٠٤٥	٠,٣٠٤	٠,٥٧٥	-٠,١١٧	٠,٢٨٥	٠,٥٨٧
٣٥	٠,٢٢٠	٠,٥٢٤	-٠,٠٣٩	-٠,٠٣٣	-٠,٢٦٧	٠,١٠٥	٠,٤٦٤
٣٦	-٠,٠٤٠	٠,٠٥٩	٠,٥٨٩	٠,٥٥١	-٠,٠٧٩	٠,٠٠٧	٠,٤٠٤
٣٧	٠,٠٦٨	٠,١٨٥	٠,٢٥١	٠,١٨٠	-٠,٢٢٤	-٠,٠٧٣	٠,٣٣٢
٣٨	٠,٤٤٤	٠,٠٤٥	-٠,٠٧٨	٠,٥١٦	٠,٣١٨	-٠,٠٣٣	٠,٣١٣
٣٩	-٠,٢١٨	٠,٥٢٠	-٠,٠٢٦	٠,٣٠٠	٠,١٠٥	٠,٢٣١	٠,٥٤٤
٤٠	٠,١٣٢	-٠,٢٣٣	٠,١٧٣	٠,١٢٩	-٠,٨٧٨	٠,١١٥	٠,٣٩١
٤١	٠,٦٢٩	٠,٥٠٦	٠,٢٧٥	٠,٠٣٧	٠,١٠٤	-٠,٠١٦	٠,٥١١
٤٢	٠,٣١٣	٠,٠٥١	٠,٣١١	٠,٠٢١	-٠,١٨٧	٠,١٣٣	٠,١٨٦
٤٣	٠,٠٣١	٠,١٧٠	٠,٣٦١	٠,١٤٣	٠,٥٧٧	٠,٠٦٣	٠,٥٠٩
٤٤	٠,١٣٠	٠,٠٠٠	٠,٠٥٩	-٠,١١٤	٠,٥٩٠	-٠,٠٣١	٠,٣٠٣
٤٥	٠,٠٩٠	٠,٨٤٣	-٠,١٤٣	٠,١٢٣	٠,٠٦٩	٠,٣٢٦	٠,١٨٨
٤٦	٠,١٦٩	٠,٠١٩	٠,١٥٣	٠,١١٠	٠,١٥٢	٠,٠٩٩	٠,٢٠١
٤٧	٠,٥٥٥	٠,٤٩١	٠,٣٠٤	٠,١٥٦	٠,٠٦٣	٠,٥٠٩	٠,٤٦٦
٤٨	٠,٣٠١	٠,٠٤١	٠,٢٥٣	٠,١٦٣	٠,٣٩٥	٠,٢٢٢	٠,٤٠٤
٤٩	٠,٢١٥	٠,٤٥٣	-٠,١٥٠	٠,١١١	٠,١٥٧	٠,٢٢٨	٠,٤١٧
٥٠	٠,١٩٨	-٠,٠٨٧	٠,٠٠٩	٠,١٨٨	٠,١٨٩	٠,٠١٩	٠,٥٥٣
٥١	٠,٣٧٢	-٠,٠٦٣	٠,٣٠٨	٠,٢٧٦	٠,٢٣٦	-٠,٠٤٩	٠,٣٥٠
٥٢	٠,٥٩٩	٠,٠٨٥	-٠,١١٦	٠,١٨٧	٠,٠١٥	-٠,٠٢٧	٠,٤١٨
٥٣	-٠,٠٢٨	-٠,٣٦١	-٠,١٣٧	٠,٣١٩	٠,١٢٧	-٠,٣٦٤	٠,٤٠٠
٥٤	٠,٥٧٠	-٠,٠٦٨	٠,٥٦٨	٠,١١١	٠,٠٩٩	-٠,٠٢٦	٠,٣٨٢
٥٥	٠,٥٦٩	٠,١٥٥	٠,٣٥٢	٠,٠٩١	٠,١٩١	-٠,٠٨٦	٠,٤١٧
٥٦	٠,٠٠٥	-٠,١٨٩	٠,٣٩٩	-٠,٠٣٣	٠,٠٨١	٠,١١٦	٠,٣٣٠
٥٧	٠,٣١٨	٠,١١٠	٠,٢٤٨	-٠,٠١٠	٠,٣٥٣	-٠,٠٥٩	٠,٣١٦
٥٨	-٠,٠١١	-٠,٦٣٠	-٠,٠٠١	-٠,٣١٥	-٠,١٦٠	٠,١٧٦	٠,١٧٩
٥٩	٠,١٩٨	٠,٦٣٥	٠,١١٣	-٠,٠٩٠	-٠,١٩٧	٠,٠٤٩	٠,٤٨٧
٦٠	٠,٥٨٣	-٠,٠٣٠	٠,٠٣٦	-٠,٠٨٥	٠,٥٥٧	٠,٣٣٩	٠,٥١٦
٦١	-٠,٠٦٠	-٠,٢٩٤	٠,٢٧٨	٠,٢٨٩	٠,٣٠٠	٠,١٨٣	٠,٥٧٤
٦٢	٠,١٨٩	٠,٥٨٤	٠,١٩١	٠,١٣١	٠,٠٧٦	-٠,٠١٠	٠,٥٧٦
٦٣	٠,٦٥٠	-٠,١٨١	٠,٤٤٣	٠,١١٦	٠,١١٨	-٠,٠٢٠	٠,٣٩٠
٦٤	٠,٣٨٩	٠,١٨٣	-٠,١١٧	٠,٢٢٢	٠,٤٤٥	-٠,٥١٣	٠,٣١٨
٦٥	-٠,١٢٠	٠,٦٩٥	-٠,٣١٠	٠,١٤٤	-٠,١١٨	-٠,٠٩٨	٠,٦١٠
٦٦	-٠,٠٢٧	-٠,٣١٠	٠,٠٠١	٠,١٠٣	٠,٠٢٩	٠,٣٦٨	٠,٤٤٣
٦٧	-٠,١٢٨	-٠,١٤٤	٠,٣١٠	-٠,٠٢٨	٠,٠١٣	٠,٦١٠	٠,٢٤٧
٦٨	٠,٤١٠	٠,٠٨٩	٠,٦١٣	-٠,٠٧٧	٠,٢٩٢	-٠,١٣٨	٠,٥٣٣
٦٩	٠,٣٩٠	٠,٥٥٩	٠,٢١٥	-٠,١٠٨	٠,٢٥١	٠,٢٠٩	٠,٥٣٩
٧٠	٠,٠١٣	-٠,٠٦٦	-٠,١١٦	٠,٠٩٧	-٠,٠٨٢	-٠,٢٧٠	٠,١٦٣
٧١	٠,٣٣٣	-٠,٢٣٦	٠,١٥٣	٠,١٤١	٠,٠٢٩	٠,٥٧٣	٠,١٩٤
٧٢	٠,٥٠٦	٠,٠٨٥	٠,٣٥٤	٠,٠٥٩	٠,٠٨٥	٠,٣٧٠	٠,٣٣٤
٧٣	٠,١١٤	٠,٠٦٦	٠,١١٩	٠,٦١١	-٠,٢٢٩	-٠,٠٨١	٠,١٩٠
٧٤	-٠,١٨١	-٠,٣١٠	٠,٠٤٤	-٠,٣١٣	٠,١٦٦	٠,٠٩٠	٠,١٨٩
مجموع الجذور الكامنة للعوامل = مجموع الشيوع للبنود	٩,٢٥	٥,٥٤	٥,٠٤	٣,٠٦	٥,٣٢	٣,٣١	٣٢,١١
نسبة التباين (%)	١٢,٥٠	٧,٤٨	٦,٨١	٤,١٣	٧,١٩	٤,٤٨	
النسبة المتجمعة (%)	١٢,٥٠	١٩,٩٨	٢٦,٧٩	٣٠,٩٢	٣٨,١١	٤٢,٣٩	

وباســتبعاد البنود ذات التشبعات غير الجوهرية (≥ | ٠,٣ |) طبقاً لمحك جيلفورد ، مع الإبقاء على البند المتشبع على أكثر من عامل تشبعاً جوهرياً ضمن العامل ذى التشبع الأكبر ، يتم حذف بندين هما :

١٦- أستطيع أن أساعد تلاميذى على ممارسة أنشطة حرفية مفيدة .

٣٧- أتأثر بآراء الآخرين عن الفئة التى أقوم بتدريسها .

وبذلــك يصل عدد البنود إلى اثنين وسبعين " ٧٢ " بنداً موزعة على العوامل الستة فى الجدول التالى :

جدول (٢-٧)

توزيع البنود المتشبعة جوهرياً على العوامل الستة لمقياس الكفاءة الذاتية

البنود / العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١	٠,٣٨٩					
٢						٠,٤٩٠
٣					٠,٧٤٩	
٤				٠,٤٠٩		
٥		٠,٧١٩				
٦	٠,٣١٦					
٧		٠,٤٦٥				
٨	٠,٦٤٥					
٩		٠,٥٠٦				
١٠	٠,٥٠٠					
١١	٠,٥٩٨					
١٢	٠,٤٠٨					
١٣					٠,٥١٤	
١٤						٠,٥٤٦
١٥		٠,٣٥٩				
١٦*	×	×	×	×	×	×
١٧	٠,٧١٤					
١٨	٠,٧٠٩					
١٩	٠,٦٣٤					
٢٠	٠,٧٢٨					
٢١		٠,٤١٨				
٢٢						٠,٤٩٢-
٢٣	٠,٦٣٢					
٢٤					٠,٤٩٠-	
٢٥						٠,٤٩٩
٢٦					٠,٤٤٤	
٢٧	٠,٦٤٣					
٢٨			٠,٤٧٢			
٢٩		٠,٥٨٥				
٣٠	٠,٤٣٣					
٣١			٠,٤٢٠			
٣٢	٠,٥٩٥					
٣٣			٠,٥٥٩			
٣٤			٠,٣٠٤			
٣٥		٠,٤٧٤				
٣٦			٠,٥٨٩			
٣٧*	×	×	×	×	×	×
٣٨	٠,٤٥٥					
٣٩		٠,٥٢٠				
٤٠	٠,٤٣٣					
٤١	٠,٦٣١					
٤٢					٠,٤٨٦	
٤٣					٠,٤٧٢	
٤٤					٠,٥١٠	
٤٥		٠,٤٨٣				
٤٦	٠,٤٦٩					
٤٧	٠,٥٥٥					
٤٨					٠,٣٩٥	
٤٩		٠,٥٩٣				
٥٠					٠,٦٨١	
٥١	٠,٣٧١					
٥٢	٠,٥١١					
٥٣		٠,٣٦١				
٥٤			٠,٥٦٨			
٥٥	٠,٥٩١					
٥٦			٠,٣٩٩			
٥٧					٠,٣٢٢	
٥٨				٠,٣١١		
٥٩		٠,٦٣١				
٦٠					٠,٥٥٧	
٦١						٠,٤٨١
٦٢			٠,٤٩١			
٦٣				٠,٤٨٦		
٦٤			٠,٤٥٧			
٦٥		٠,٦٩٥				
٦٦						٠,٣٦٨
٦٧						٠,٦٠٦
٦٨			٠,٦٤٣			
٦٩				٠,٤٠٥		
٧٠						٠,٣٧٠
٧١				٠,٤٥٥		
٧٢						٠,٣٧٠
٧٣				٠,٥٤٤		
٧٤		٠,٣٤٠				
الجذر الكامن	٩,٣٥	٥,٥٤	٥,٠٤	٣,٠٥	٥,٣٢	٣,٩١
نسبة التباين (%)	١٢,٥٠	٧,٤٨	٦,٨١	٤,١٣	٧,١٩	٥,٦٨
النسبة المتجمعة (%)	١٢,٥٠	١٩,٩٨	٢٦,٧٩	٣٠,٩٢	٣٨,١١	٤٣,٧٩

* بنود محذوفة

وفـــيما يلي توضيح للعوامل الستة ومحتوى البنود الجوهرية المتشبعة عليها .

العامل الأول : كفاءة المعلم في التعامل مع التلاميذ وآبائهم :

الجـــذر الكامن لهذا العامل ٩,٢٥ ويسهم بنسبة ١٢,٥ % من التباين الكلـــي ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل اثنا وعشرين " ٢٢ " بنداً مرتبة في الجدول التالي طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل :

جدول (٢-٨)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الأول لمقياس الكفاءة الذاتية

(كفاءة المعلم في التعامل مع التلاميذ وآبائهم)

رقم البند	محـــتوى البنـــد	التشبع
٢٠	أستطيع أن أزيد التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء التلاميذ بعضهم البعض	٠,٧٣٨
١٧	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور بأهمية تقبلهم لإعاقة أبنائهم	٠,٧٢٤
١٨	أستطيع أن أصل بالتلاميذ لمرحلة مقبولة من الفهم الحياتي	٠,٧٠٩
٢٧	أستطيع أن أنمي ذاكرة تلاميذي للمعلومات السابقة	٠,٦٥٣
٤١	أستطيع أن أجعل تلاميذي يثقون في معلميهم	٠,٦٣٩
٢٣	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور لمساعدة أبنائهم على اتباع القواعد المدرسية	٠,٦٣٧
١٩	أستطيع أن أكسب تلاميذي بعض المعلومات الأكاديمية التي يحتاجونها	٠,٦٣٤
٨	أستطيع أن أجعل تلاميذي يتبعون القواعد المدرسية	٠,٦٢٥
١٢	أستطيع أن أجعل الآباء يهتمون بالأنشطة التي تمارس في المدرسة	٠,٦٠٨
٣٢	أستطيع أن أقنع تلاميذي بأنهم يمكنهم أن يصبحوا رجال ناجحين في المجتمع	٠,٥٩٥
٥٢	أستطيع أن أجعل الآباء يشعرون بالراحة عند زيارة أبنائهم في المدرسة	٠,٥٩١
١١	أستطيع أن أجعل تلاميذي يحبون المدرسة	٠,٥٦٨
٥٥	أستطيع أن أنمي القدرة الابتكارية لدى تلاميذي	٠,٥٦١
٤٧	أستطيع أن أساعد التلميذ الذي تعرض لأي إحباط نتيجة تعامله مع الآخرين	٠,٥٥٥
١٠	أستطيع أن أشعر تلاميذي بالثقة في أنفسهم	٠,٥٠٠
٤٦	إن تحسن أداء تلاميذي ناتج عن طرق التدريس الفعالة التي أتبعها في التعامل معهم	٠,٤٦٩
٣٨	أستطيع أن أشارك في جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ	٠,٤٥٥
٤٠	أستطيع أن أشجع تلاميذي على التصرف بطريقة طبيعية	٠,٤٣٣
٣٠	أستطيع أن أساعد تلاميذي في حل أي مشكلة تواجههم	٠,٤٢٣
١	أشعر بتقدير المجتمع للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	٠,٣٨٩
٥١	أستطيع أن أستثير دافعية التلميذ للدراسة	٠,٣٧٢
٦	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أي تلميذ مع زملائه في المدرسة	٠,٣١٦

بالنظر إلى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (٢٢ بنداً) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بكفائته الشخصية فى التعامل النفسى مع التلاميذ وأولياء الأمور والمتمثل ذلك فى تنمية ثقة التلاميذ فى معلميهم وإقناعهم بأنهم يمكنهم أن يصبحوا رجالاً ناجحين فى المجتمع وجعلهم يحبون المدرسة ومساعدتهم على مواجهة الإحباط وتنمية ثقتهم فى أنفسهم وتشجيعهم على التصرف بطريقة طبيعية واستثارة دافعيتهم للدراسة وما يرتبط بها من تنمية ذاكرتهم وإكسابهم المعلومات الأكاديمية وتنمية قدرتهم الابتكارية بالإضافة إلى المشاركة فى جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ وكل ذلك يسهم فى شعور المعلم بتقدير المجتمع لهؤلاء التلاميذ .

أيضاً يمتد هذا التعامل النفسى إلى آباء التلاميذ عن طريق إقناعهم بأهمية تقبلهم لإعاقة أبنائهم وضرورة المشاركة مع المدرسة فى القيام بدور تجاه هؤلاء التلاميذ وجعلهم يشعرون بالراحة عند زيارة أبنائهم فى المدرسة . ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم) .

العامل الثانى : كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس :

الجذر الكامن لهذا العامل ٥,٥٤ ويسهم بنسبة ٧.٤٨ % من التباين الكلى كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه أربعة عشر " ١٤ " بنداً ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-٩)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الثانى لمقياس الكفاءة الذاتية

(كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس)

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٥	أجد صعوبة فى تكليف كل تلميذ بالنشاط المناسب له	٠,٧١٤
٦٥	أجد صعوبة فى ربط ما يتعلمه التلميذ فى المدرسة بالبيئة المحيطة	٠,٦٩٥
٥٩	أجد صعوبة فى التعاون مع آباء تلاميذى	٠,٦٣٤
٤٩	أجد صعوبة فى التغلب على الظروف الصعبة التى تحيط بتعلم تلاميذى	٠,٥٩٣
٢٩	أجد صعوبة فى جعل التلاميذ يتقبلون إعاقتهم	٠,٥٨٥
٤٥	أجد صعوبة فى التعرف على طريقة تعامل أى تلميذ مع أسرته فى المنزل	٠,٥٨٣
٣٥	أجد صعوبة فى إيجاد طرق ووسائل لتحقيق الأهداف الموضوعة فى الدرس	٠,٥٧٤
٣٩	أجد صعوبة فى التعبير عن رأيى بحرية فى اجتماعات المدرسة	٠,٥٢٠
٢١	أجد صعوبة فى توفير نظام معين يساعد هؤلاء التلاميذ لممارسة الأنشطة المختلفة فى المدرسة	٠,٥١٨
٩	تؤثر علىّ المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذى .	٠,٥٠٦
٧	أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصة ، لا يستطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ	٠,٤٦٥
٥٣	عدم توفر فرصة للمتعلم فى مجال تخصصه ، يؤثر فى تعامله مع تلاميذه	-٠,٣٦١
١٥	أجد صعوبة فى تهيئة جو من العمل التعاونى بين التلاميذ	٠,٣٥٤
٧٤	أجد صعوبة فى إقناع رؤسائى فى العمل بأفكارى	٠,٣٤٠

بالنظر إلى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (١٦ بنداً) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول الصعوبات والمعوقات التى يواجهها

المعلم نتيجة تدريسه لهؤلاء التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ، ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (الكفاءة فى التغلب على معوقات التدريس) .

العامل الثالث : كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ :

الجـذر الكامن لهذا العامل ٥,٠٤ ويسهم بنسبة ٦,٨١ % من التباين الكلى كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه عشرة " ١٠ " بنود ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل :

جدول (٢-١٠)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الثالث لمقياس الكفاءة الذاتية

(كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ)

رقم البند	محـتوى البنـد	التشبع
٦٨	أشـعر بامـتلاكى بعـض الأفكار والوسائل التى تساعدنى فى توجيه تلاميذى ذوى السلوكيات غير المرغوبة	٠,٦٤٣
٣٦	إن طـريقة تعـامل المعلـم مع تلاميذه ، تؤثر على سلوكياتهم خارج المدرسة	٠,٥٨٩
٢٨	عـندما أجـد بعـض التلاميذ يتصرفون بطريقة غير لائقة ، أفكر فى الطرق التى تجعلنى أتغلب على هذا التصرف	٠,٥٧٣
٥٤	إذا بذلت مزيداً من الجهد ، أستطيع أن أضبط سلوكيات تلاميذى	٠,٥٦٨
٣٣	أستطيع أن أتوقع ما يقوم به تلاميذى من سلوكيات وأفعال	٠,٥٥٩
٦٢	أستطيع أن أعلم تلاميذى طرقاً للاتصال مع الأفراد المحيطين	٠,٤٩١
٣١	أستطيع أن أخفض من حدة السلوك غير السوى فى المدرسة	٠,٤٧٠
٦٤	أشـعر بامـتلاكى طـرقاً ووسـائل تساعد فى إكساب تلاميذى بعض المهارات الحياتية	٠,٤٤٧
٥٦	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أى تلميذ مع جيرانه	٠,٣٩٩
٣٤	إذا توفـر للمعلـم المهـارات التدريسـية المناسبة يمكنه التحكم فى سلوكيات تلاميذه	٠,٣٠٤

بالـنظر إلـى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (١٠ بـنود) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بكفائته الشخصية فى

توجيه سلوكيات التلاميذ وتهذيب تصرفاتهم وطرق تعاملهم واتصالهم مع الأفراد المحيطين وإكسابهم بعض المهارات الحياتية اللازمة ، ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ) .

العامل الرابع : البعد الأسري والمجتمعي لكفاءة المعلم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٠٠٥ ، ويسهم بنسبة ٤,١٣ % من التباين الكلى ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه ستة " ٦ " بنود ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-١١)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الرابع لمقياس الكفاءة الذاتية
(البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم)

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٧٣	إن تغيب التلميذ عن المدرسة ناتج عن إهمال الأسرة	٠,٦٤٤
٧١	أستطيع أن أحفز رجال الأعمال والشخصيات العامة للتعاون مع المدرسة	٠,٤٥١
٦٣	يتضاعف مجهودى فى تعليم تلاميذى ، عندما أجد تشجيعاً من الآباء .	٠,٤٤٦
٦٩	أستطيع أن أحفز الجامعات للتعاون مع المدرسة	٠,٤٠٥-
٤	تعاون الآباء مع المدرسة يؤثر إيجابياً على تعلم التلاميذ	٠,٤٠١
٥٨	إن دور المنزل يفوق دور المعلم في التأثير على تعلم التلاميذ	٠,٣٢١-

بالنظر إلى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (٦ بنود) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بوجود عوامل أخرى غيره تؤثر على تعلم التلاميذ وأهمها العامل الأسرى ثم أفراد المجتمع المتمثلون فى رجال الأعمال والشخصيات العامة ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم) * .

* سبب هذه التسمية هو تمييز العلماء فى مجال الكفاءة الذاتية للمعلم بين نوعين للكفاءة الذاتية هما الكفاءة الشخصية وهى اعتقاد المعلم فى قدرته الشخصية على تعليم تلاميذه . والكفاءة العامة وهى اعتقاد المعلم بأن تعلم التلاميذ مرهون بعوامل أخرى مثل البيئة الأسرية والعوامل الاجتماعية والمدرسية خارج الفصل الدراسى .

العامل الخامس : الكفاءة المهنية للمعلم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٥,٣٢ ، ويسهم بنسبة ٧,١٩ % من التباين الكلــى ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه أحد عشر " ١١ " بنداً ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-١٣)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الخامس لمقياس الكفاءة الذاتية (الكفاءة المهنية للمعلم)

رقم البند	محــتوى البنـد	التشبع
٣	أستطيع أن أتعرف على الأعراض الحسية وخاصة السمعية والبصرية لإعاقة تلاميذى	٠,٧٤٢
٥٠	إن حضورى فى مجالس الآباء يساعدنى فى توقع سلوكيات تلاميذى	٠,٦٨٢
٤٣	إذا طلــب منى المدير تعديل بعض الأنشطة المدرسية ، اشعر بقدرتى على ذلك	٠,٥٧٧
٦٠	أســتطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة لدى التلميذ فى عملية التعلم	٠,٥٥٧
١٣	أســتطيع أن أتعــاون مــع معلمى التربية العامة بما يؤدى إلى تعلم تلاميذى	٠,٥١٤
٤٤	أســتطيع أن أحصــل على الأدوات التعليمية التى تساعدنى فى أداء مهمتى	٠,٥١٠
٤٢	أستطيع أن أجرى مناقشة مع تلاميذى	-٠,٤٨١
٢٤	إننى أملك التدريب الكافى الذى يساعدنى فى التعامل مع تلاميذى	-٠,٤٥١
٢٦	أستطيع التعامل مع الأحداث الجديدة فى المدرسة	٠,٤٤٤
٤٨	أستطيع أن أحل ما يعترضنى من مشاكل فى العمل إذا بذلت مزيداً من الجهد	٠,٣٩٥
٥٧	أستطيع أن أساعد زملائى المعلمين فى تنمية مهارتهم التدريسية	٠,٣٧٢

بالــنظر إلـــى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (١١ بــنداً) ، نجــد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بكفائته على ممارسة

أدوار لازمــة لأداء مهنته مثل حضور مجالس الآباء والحصول على الأدوات التعليمـــية اللازمة لأداء المهمة وتعديل بعض الأنشطة المدرسية والتعامل مع الأحداث الجديدة فى المدرسة وحل مشاكل العمل ومساعدة زملائه المعلمين فى تنمية مهاراتهم التدريسية . ومن ثم يمكن تنمية هذا العامل (الكفاءة المهنية للمعلم) .

العامل السادس : البعد المدرسى لكفاءة المعلم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٩١ ، ويسهم بنسبة ٥,٢٨ % من التباين الكلـــى للمقـياس ، كمـــا يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه تسعة " ٩ " بنود ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-١٤)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل السادس لمقياس الكفاءة الذاتية

(البعد المدرسى لكفاءة المعلم)

رقم البند	محـــتوى البنـــد	التشبع
٦٧	إن اتـــباع التلامـــيذ للـــنظام فى المنزل ، ناتج عن تعلمهم النظام فى المدرسة	-٠,٦٠٦
٢٢	إن تقبل المعلم لتلاميذه ذوى الاحتياجات الخاصة ، يسهم فى تعلمهم	-٠,٥٢٢
١٤	إن الفـــترة الزمنـــية الـــتى يقضيها التلميذ فى المدرسة تكفى للقيام بدورى	٠,٥١٦
٢٥	المناخ المدرسى يؤثر على النواتج التعليمية للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة	٠,٤٩٤
٦١	أستطيع أن أحفز المجالس المحلية للتعاون مع المدرسة	٠,٤٨٢
٢	أرى أن الخبرات الإيجابية التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة ، تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة	٠,٤٢٠
٧٢	إن معاونة أعضاء المدرسة للمعلم ضرورية لتعليم التلاميذ	٠,٣٧٠
٧٠	أشعر أن بعض التلاميذ مكانهم الطبيعى المدارس العامة	-٠,٣٧٠
٦٦	أستطيع أن أشارك فى صنع القرارات التى تتخذ فى المدرسة	٠,٣٦٨

بالنظر إلى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (٧ بنود) ، نجد أنها تدور في مجملها حول شعور المعلم بأن المدرسة وما يتم فيها من تعلم واكتساب خبرات تعد من العوامل المسئولة عن تعلم هؤلاء التلاميذ . ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (البعد المدرسى لكفاءة المعلم) .

يتضح من التحليل العاملى لبنود مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمى التربية الخاصة التوصل إلى ستة عوامل أسهمت بنسبة تباين قدرها ٤٣,٤ % من التباين الكلى للمقياس ، وتتوزع العوامل الستة للمقياس على جانبين رئيسيين ، الجانب الأول وهو الكفاءة الشخصية ويتمثل فى العوامل : الأول (كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم) ، والثانى (كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس) ، والثالث (كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ) ، والخامس (الكفاءة المهنية للمعلم) . والجانب الآخر وهو الكفاءة العامة ويتمثل فى العاملين : الرابع (البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم) ، والسادس (البعد المدرسى لكفاءة المعلم) .

وهو ما يتمشى مع التصور النظرى للكفاءة الذاتية الذى أوضحه عالم النفس *Albert-Bandura* ، والذى انعكس فى المقياس الذى أعده والذى يحتوى على سبعة أبعاد للكفاءة الذاتية للمعلم هى : الكفاءة فى التأثير على اتخاذ القرار ، والكفاءة التعليمية ، والكفاءة فى المحافظة على النظام ، والكفاءة فى التأثير على موارد المدرسة ، والكفاءة فى الاستفادة من خدمات أولياء الأمور ، والكفاءة فى الاستفادة من خدمات المجتمع ، والكفاءة فى إشاعة جو مدرسى سليم ، وهذا المقياس يقدم صورة متعددة العوامل *Multifaceted* للكفاءة الذاتية للمعلم .

(In: Tschannen-Moran, et al., 1998, 219)

ب- صدق المقارنة الطرفية :

تــم تطبــيق مقــياس تقويــم كفــاءة المعلم الذاتية (إعداد عبد المنعم الدرديــر ، حســان القرشـــى ، ١٩٩٧) كمحك على عينة من معلمى التربية الخاصــة عددهم ستون " ٦٠ " معلماً وتم ترتيب درجاتهم الكلية على المقياس ترتيــباً تنازلــياً وأخــذ أعلــى ٢٧ % من عدد المعلمين وأدنى ٢٧ % منهم (كمجموعتيــن متطرفتين) ، وكان عدد أفراد كل مجموعة ستة عشر " ١٦ " معلمــاً ، ثــم تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة (المراد حســاب صدقه) على أفراد المجموعتين المتطرفتين الاثنين والثلاثين ، ونظراً لأن عــدد أفــراد كل مجموعة = ١٦ وهو عدد أقل من ٢٥ ، وبالتالى يصبح حجــم العيــنة صـــغيراً ، ولذلك تم استخدام اختبار *Wilcoxon* للمقارنة بين مجموعتيـــن مستقلتين وهو البديل اللابارامترى للنسبة الحرجة (ذ) ويعطى من المعادلة :

$$ذ = \frac{ب - م_{ب} - ١}{\sqrt{\frac{ن_{١} \times ن_{٢} (ن_{١} + ن_{٢} + ١)}{١٢}}}$$

حيــث أن ن١ عدد أفراد المجموعة الأولى ، ن٢ عدد أفراد المجموعة الثانية (ن١ = ن٢ = ١٦) ، ب مجموع رتب درجات أى من المجموعتين * = ٣١٨ فــى البحــث الحالى ، م ب١ متوسط توزيع مجاميع الرتب ويعطى من المعادلة :

$$م_{ب} = \frac{ن_{١} \times (ن_{١} + ن_{٢} + ١)}{٢} = \frac{١٦ \times (٣٢ + ١)}{٢} = ٨ \times ٣٣ = ٢٦٤$$

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٧٤١ – ٧٤٢)

---

* إذا كان عدد أفراد المجموعتين مختلفاً ، فإنه يتم حساب ب للمجموعة الأقل عدداً ، أما إذا كان عدد أفراد المجموعـتين متســاوياً فإنه يتم حساب ب لأى مجموعة منهما (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٧٤١).

وبالتطبيق فى معادلة *Wilcoxon* نجد أن :

$$ذ = \frac{٣١٨ - ٢٦٤ - ١}{\sqrt{\frac{٢٥٦ \times ٢٣}{١٢}}} = \frac{٥٣}{٢٦,٥} = ٢,٠٠$$

ونظراً لأن القيمة الأخيرة أكبر من ١.٩٦ فهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

مما يشير إلى قدرة المقياس الحالى على التمييز بشكل دال بين الأفراد مرتفعى الكفاءة الذاتية والأفراد منخفضى الكفاءة الذاتية .

جـ- معامل الارتباط الثنائى الأصيل :

يحسب معامل الارتباط الثنائى الأصيل بين متغيرين أحدهما من النوع المتصل والآخر من النوع المنفصل ، ويمثل المتغير المتصل فى البحث الحالى درجات متغير الكفاءة الذاتية للمعلم لدى أفراد المجموعتين المتطرفتين سالفى الذكر (ن = ٣٢) ، أما المتغير المنفصل فيمثل متغير تصنيفى يعطى الدرجة ١ لكل فرد من أفراد المجموعة العليا ، والدرجة صفر لكل فرد من أفراد المجموعة السفلى وصيغة هذا المعامل كالتالى :

$$ر ث أ = \frac{م_س - م_ع}{ع} \times \sqrt{ن_س \times ن_ع}$$

حيث $م_س$ متوسط درجات المجموعة العليا ، $م_ع$ متوسط درجات المجموعة السفلى ، ع الانحراف المعيارى لدرجات المجموعتين معاً ، $ن_س$ نسبة الأفراد الذين حصلوا على الدرجة ١ = ٥٠ % ، $ن_ع$ نسبة الأفراد الذين حصلوا على الدرجة صفر = ٥٠ %

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٧٧٦ - ٧٧٧)

والجدول التالى يوضح بيانات حساب هذا المعامل :

جدول (٢-١٥)

معامل الارتباط الثنائى الأصيل لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلم

البيان	متوسط درجات المجموعة العليا (م ن)	متوسط درجات المجموعة السفلى (م ع)	ع	ن ص	ن ع	ر ث . أ
القيمة	٣٠١,٥	٢٧٩,٥٦	٢٥,٨٦	٠,٥	٠,٥	٠,٤٢٤

وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

د - الصدق التلازمى :

تم تطبيق نفس المحك السابق مع مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصـــة على عينة من معلمى التربية الخاصة عددهم أربعون " ٤٠ " معلماً وإيجـــاد معـــامل الارتـــباط بيـــن درجات المعلمين فى المقياسين فكان مساوياً ٠,٥٦٠ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

هـــ- صدق الاتساق الداخلى :

تم الحصول على صدق الاتساق الداخلى للمقياس بطريقتين كالتالى :

(١) ارتباط البنود بالأبعاد المنتمية إليها :

أن تشـــبعات البنود على العوامل (الأبعاد) ما هى إلا معاملات ارتباط بين درجات هذه البنود ودرجات الأبعاد (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٦٤٠ ؛ إبراهيم الفار ، ١٩٩٥، ١٦٨ ؛ صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠ ، ٧٠١) وعلى ذلك وبالنظر إلى الجدول (٢-٧) يتضح أن معـــاملات ارتـــباط البـــنود بالأبعاد المنتمية إليها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلى لبنود المقياس .

(٢) ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس :

تـــم إيجاد معاملات ارتباط درجات الأبعاد الستة لمقياس الكفاءة الذاتـــية بدرجته الكلية على عينة من معلمى التربية الخاصة بلغ قوامها ثمانية وأربعين " ٤٨ " معلماً والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (٢-١٦)

معاملات ارتباط الأبعاد الست لمقياس الكفاءة الذاتية بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط
كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم	٠,٨٤٩
كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس	٠,٥٢٤
كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ	٠,٧٢٩
البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم	٠,٥٩٣
الكفاءة المهنية للمعلم	٠,٥٦٤
البعد المدرسى لكفاءة المعلم	٠,٣١٣

ر الجدولة عند درجة حرية ٤٦ = ٠,٢٨٥ عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٠,٣٦٨ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً ، مما يشير إلى تماسك الأبعاد الداخلية للمقياس .

٧- ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات المقياس على عينة من معلمى التربية الخاصة بلغ قوامها سبعين " ٧٠ " معلماً بعدة طرق موضحة فى الجدول التالى :

جدول (٢-١٧)

قيم معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام بعض الطرق

الطريقة	التجزئة النصفية سبيرمان - براون	معامل ألفا الدرجة الكلية	معامل θ *
معامل الثبات	٠,٧٩٨	٠,٨٨٣	٠,٩٣٧

ر الجدولة عند درجة حرية ٦٨ = ٠,٣٢٠ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ مما سبق أن مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة يتميز بمعاملات صدق وثبات مرضية سواء على مستوى بنوده أو أبعاده أو درجته

* معامل $\theta = \frac{ن}{ن - ١} \times [١ - \frac{١}{\mu}]$ حيث ن عدد بنود المقياس ، μ أكبر تباين للعوامل المتحصل عليها (عبد الهادى عبده ، فاروق عثمان ، ١٩٨٧ ، ٢٣) .

الكلـية ومـن ثم يمكن الوثوق باستخدامه فى البحوث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالكفاءة الذاتية لدى معلم التربية الخاصة .

٨- الصورة النهائية للمقياس :

يـتكون المقـياس فى صورته النهائية من اثنين وسبعين " ٧٢ " بنداً مـنهم ثمانـية وخمســين " ٥٨ " بنداً موجباً وأربعة عشر " ١٤ " بنداً سالباً وتـتوزع البـنود الموجـبة والسـالبة على الأبعاد الستة للمقياس فى ضوء الجدول التالى :

جدول (٢-١٨)

توزيع بنود مقياس الكفاءة الذاتية على أبعاده الستة " مفتاح التصحيح "

م	البعـــد	البنود المنتمية للبعد	عدد البنود فى كل بعد
١	كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم	١ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٦* ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥٣	٢٢
٢	كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس	٥** ، ٧ ، ٩ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤٣ ، ٤٧ ، ٥١ ، ٥٧ ، ٦٣ ، ٧٢	١٤
٣	كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ	٢٧ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٥٢ ، ٥٤ ، ٦٠ ، ٦٢ ، ٦٦	١٠
٤	البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم	٤ ، ٥٦ ، ٦١ ، ٦٧ ، ٦٩ ، ٧١	٦
٥	الكفاءة المهنية للمعلم	٣ ، ١٣ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٦ ، ٤٨ ، ٥٥ ، ٥٨	١١
٦	البعد المدرسى لكفاءة المعلم	٢ ، ١٤ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٥٩ ، ٦٤ ، ٦٥ ، ٦٨ ، ٧٠	٩
المجموع			٧٢

* أخذت البنود أرقاماً جديدة بعد حذف البندين السالف ذكرهما ** بنود سالبة

ويصحح المقياس بإعطاء البنود الموجبة الدرجات ٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١ والبنود السالبة الدرجات ١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ المقابلة للإجابات (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) على الترتيب . وتتراوح درجات المقياس الكلي بين ٧٢ – ٣٦٠ ، وتدل الدرجة المرتفعة على كفاءة ذاتية مرتفعة لدى المعلم ، وتدل الدرجة المنخفضة على كفاءة ذاتية منخفضة لدى المعلم .

مقياس الكفاءة الذاتية
لدى معلمى التربية الخاصة

اسم المعلم : .... المدرسة :................................

نوع الفئة التى تقوم بتدريسها : ....

الاعـــداد : [( ) متخصص ، ( ) غير متخصص]

الخـــبرة : [( ) أقل من ٥ سنوات ، ( ) بين ٥ - ١٠ سنوات ، ( ) أكثر من ١٠ سنوات]

عزيزى معلم التربية الخاصة

تحية طيبة ...... وبعد

انطلاقـــاً من الأدوار الإنسانية التى تقوم بها فى تربية وتعليم تلاميذك ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة ، وانطلاقـــاً من أهمية البحث العلمى فى التوصل إلـــى نـــتائج قد يمكن الاستفادة منها ، يأمل الباحث منك الإجابة على عبارات المقـــياس بوضـــع علامة (✓) أمام كل عبارة ، تحت الاختيار الذى ترى أنه مناســـب لـــك ، وهـــناك خمسة اختيارات لكل عبارة (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) .

مثال : أستطيع أن أجعل تلاميذى يحبون المدرسة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
فإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك دائماً ضع العلامة هكذا ...	✓				
وإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك غالباً ضع العلامة هكذا ...		✓			
وإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك أحياناً ضع العلامة هكذا ..			✓		
وإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك نادراً ضع العلامة هكذا .				✓	
وإذا كانت هذه العبارة لا تنطبق عليك أبداً ضع العلامة هكذا ..					✓

والـــرجاء تحـــرى الدقة فى الإجابة التى ستكون سرية و لا تستخدم إلا فى البحث العلمى فقط .

مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة

إعداد (دكتور / حجاج غانم)
مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية بقنـا

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر بتقدير المجتمع للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
٢	أرى أن الخبرات الإيجابية التي يكتسبها التلميذ في المدرسة ، تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة					
٣	أستطيع أن أتعرف على الأعراض الحسية وخاصة السمعية و البصرية لإعاقة تلاميذي					
٤	تعاون الآباء مع المدرسة يؤثر إيجابياً على تعلم التلاميذ					
٥	أجد صعوبة في تكليف كل تلميذ بالنشاط المناسب له					
٦	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أي تلميذ مع زملائه في المدرسة					
٧	أعتقد أنه حتى المعلم الذي لديه مؤهلات خاصة ، لا يستطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ					
٨	أستطيع أن أجعل تلاميذي يتبعون القواعد المدرسية .					
٩	تؤثر على المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذي ..					
١٠	أستطيع أن أشعر تلاميذي بالثقة في أنفسهم					
١١	أستطيع أن أجعل تلاميذي يحبون المدرسة					
١٢	أستطيع أن أجعل الآباء يهتمون بالأنشطة التي تمارس في المدرسة					
١٣	أستطيع أن أتعاون مع معلمي التربية العامة بما يؤدي إلى تعلم تلاميذي					
١٤	إن الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ في المدرسة تكفي للقيام بدوري					
١٥	أجد صعوبة في تهيئة جو من العمل التعاوني بين التلاميذ					
١٦	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور بأهمية تقبلهم لإعاقة أبنائهم					
١٧	أستطيع أن أصل بالتلاميذ لمرحلة مقبولة من الفهم الحياتي					
١٨	أستطيع أن أكسب تلاميذي بعض المعلومات الأكاديمية التي يحتاجونها					
١٩	أستطيع أن أزود التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء التلاميذ بعضهم البعض					
٢٠	أجد صعوبة في توفير نظام معين يساعد هؤلاء التلاميذ لممارسة الأنشطة المختلفة في المدرسة					
٢١	إن تقبل المعلم لتلاميذه ذوي الاحتياجات الخاصة ، يسهم في تعلمهم					
٢٢	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور لمساعدة أبنائهم على اتباع القواعد المدرسية					

م	العبارات	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٣	إنني أمتلك التدريب الكافي الذي يساعدني في التعامل مع تلاميذي					
٢٤	المناخ المدرسي يؤثر على النواتج التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
٢٥	أستطيع التعامل مع الأحداث الجديدة في المدرسة					
٢٦	أستطيع أن أذكر تلاميذي بالمعلومات السابقة					
٢٧	عندما أجد بعض التلاميذ يتصرفون بطريقة غير لائقة ، أفكر في الطرق التي تجعلني أتغلب على هذا التصرف					
٢٨	أجد صعوبة في جعل التلاميذ يتقبلون إعاقتهم					
٢٩	أستطيع أن أساعد تلاميذي في حل أي مشكلة تواجههم					
٣٠	أستطيع أن أخفض من حدة السلوك غير السوي في المدرسة					
٣١	أستطيع أن أقنع تلاميذي بأنهم يمكنهم أن يصبحوا رجال ناجحين في المجتمع					
٣٢	أستطيع أن أتوقع ما يقوم به تلاميذي من سلوكيات وأفعال					
٣٣	إذا توفر للمعلم المهارات التدريسية المناسبة يمكنه التحكم في سلوكيات تلاميذه					
٣٤	أجد صعوبة في إيجاد طرق ووسائل لتحقيق الأهداف الموضوعة في الدرس					
٣٥	إن طريقة تعامل المعلم مع تلاميذه ، تؤثر على سلوكياتهم خارج المدرسة					
٣٦	أستطيع أن أشارك في جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ					
٣٧	أجد صعوبة في التعبير عن رأيي بحرية في اجتماعات المدرسة					
٣٨	أستطيع أن أشجع تلاميذي على التصرف بطريقة طبيعية					
٣٩	أستطيع أن أجعل تلاميذي يثقون في معلميهم					
٤٠	أستطيع أن أجري مناقشة مع تلاميذي					
٤١	إذا طلب مني المدير تعديل بعض الأنشطة المدرسية ، أشعر بقدرتي على ذلك					
٤٢	أستطيع أن أحصل على الأدوات التعليمية التي تساعدني في أداء مهمتي					
٤٣	أجد صعوبة في التعرف على طريقة تعامل أي تلميذ مع أسرته في المنزل					
٤٤	إن تحسن أداء تلاميذي ناتج عن طرق التدريس الفعالة التي أتبعها في التعامل معهم					
٤٥	أستطيع أن أساعد التلميذ الذي تعرض لأي إحباط نتيجة تعامله مع الآخرين					
٤٦	أستطيع أن أحل ما يعترضني من مشاكل في العمل إذا بذلت مزيداً من الجهد					
٤٧	أجد صعوبة في التغلب على الظروف الصعبة التي تحيط بتعلم تلاميذي					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٨	إن حضوري في مجالس الآباء يساعدني في توقع سلوكيات تلاميذي					
٤٩	أستطيع أن أستثير دافعية التلميذ للدراسة					
٥٠	أستطيع أن أجعل الآباء يشعرون بالراحة عند زيارة أبنائهم في المدرسة					
٥١	عدم توفر فرصة للمعلم في مجال تخصصه ، يؤثر في تعامله مع تلاميذه					
٥٢	إذا بذلت مزيداً من الجهد ، أستطيع أن أضبط سلوكيات تلاميذي					
٥٣	أستطيع أن أنمي القدرة الابتكارية لدى تلاميذي					
٥٤	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أي تلميذ مع جيرانه					
٥٥	أستطيع أن أساعد زملائي المعلمين في تنمية مهاراتهم التدريسية					
٥٦	إن دور المنزل يفوق دور المعلم في التأثير على تعلم التلاميذ					
٥٧	أجد صعوبة في التعاون مع آباء تلاميذي					
٥٨	أستطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة لدى التلميذ في عملية التعلم					
٥٩	أستطيع أن أحفز المجالس المحلية للتعاون مع المدرسة					
٦٠	أستطيع أن أعلم تلاميذي طرقاً للاتصال مع الأفراد المحيطين					
٦١	يتضاعف مجهودي في تعليم تلاميذي ، عندما أجد تشجيعاً من الآباء					
٦٢	أشعر بامتلاكي طرقاً ووسائل تساعد في إكساب تلاميذي بعض المهارات الحياتية					
٦٣	أجد صعوبة في ربط ما يتعلمه التلميذ في المدرسة بالبيئة المحيطة					
٦٤	أستطيع أن أشارك في صنع القرارات التي تتخذ في المدرسة					
٦٥	إن اتباع التلاميذ للنظام في المنزل ، ناتج عن تعلمهم النظام في المدرسة					
٦٦	أشعر بامتلاكي بعض الأفكار والوسائل التي تساعدني في توجيه تلاميذي ذوي السلوكيات غير المرغوبة ..					
٦٧	أستطيع أن أحفز الجامعات للتعاون مع المدرسة					
٦٨	أشعر أن بعض التلاميذ مكانهم الطبيعي المدارس العامة					
٦٩	أستطيع أن أحفز رجال الأعمال والشخصيات العامة للتعاون مع المدرسة					
٧٠	إن معاونة أعضاء المدرسة للمعلم ضرورية لتعليم التلاميذ					
٧١	إن تغيب التلميذ عن المدرسة ناتج عن إهمال الأسرة					
٧٢	أجد صعوبة في إقناع رؤسائي في العمل بأفكاري					

الفصل الثالث

التوافق الاجتماعى لدى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة

أولاً : الفرق بين التوافق والتكيف

ثانياً : أهمية التوافق الاجتماعى

ثالثاً : أبعـــاد التوافق الاجتماعى

رابعاً : تأثير الإعاقة على التوافق الاجتماعى

خامســاً : مقياس تقدير معلم التربية الخاصة للتوافق الاجتماعى لدى تلاميذه

الفصل الثالث
التوافق الاجتماعي لدى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة

أولاً : الفرق بين التوافق والتكيف :

Difference Between Adjustment and Adaptation

إن مـا يدعـو إلي توضيح الفرق بين التوافق *Adjustment* والتكيف *Adaptation* هو وجود مصطلحات كثيرة مرتبطة بمصطلح التوافق الاجتماعي والتـي اسـتخدمها الباحثون والمهتمون أحياناً كمترادفات للتوافق الاجتماعي وأحـياناً أخـري كأبعـاد جزئية منه ومن هذه المصطلحات التوافق النفسي ، التكـيف النفسـي ، التوافق الشخصي ، التكيف الشخصي ، السلوك التوافقى ، السلوك التكيفي .

وفـي قـاموس علم النفس يعنى مصطلح *Adjustment* توافق ، كما يعنى مصطلح *Adaptation* تكيف أو تكييف أو مواءمة .

(حامد زهران ، ١٩٨٧)

ويشـير مفهوم التوافق *Adjustment* إلى أنه عملية مستمرة لتحقيق الـتوازن بين الحاجات الداخلية للفرد والظروف البيئية الخارجية وهذا المفهوم يهـتم بالـنواحى النفسـية والمهنية والاجتماعية والتربوية والشخصية بصفة عامـة ، وهـو أشمل وأعم من التكيف الذى يهتم بالنواحي الفسيولوجية مثل التكـيف مـع درجـات الحرارة والرطوبة والجوع والعطش وهكذا . وقد اتفق علمـاء الـنفس والصحة النفسية على أن الجوانب المختلفة للتوافق تتركز فى بعدين رئيسيين هما : التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي .

(هشام الخولى ، ٢٠٠٢ ، ١٣٦ - ٢٢٣)

وتعـنى كلمـة توافـق لغويـاً موقف اجتماعي يتم فيه الانسجام بين طرفين ، وهي عند علماء النفس عملية ديناميكية ارتقائية تتم عن وعي بأهمية الانسجام بين أفراد المجتمع وبذلك تختلف كلمة توافق *Adjustment* عن كلمة تكـيف *Adaptation* والأخـيرة تعنى التحرك من جانب الكائن العضوي الذي

يجـاهد لكي يتكيف مع البيئة الطبيعية حتى يتفادى أضرارها ويقلل من تأثيرها علي جسمه إلي الحد الأدنى (عبد المجيد عبد الرحيم ، ١٩٨١، ٣٣) .

وبالـرغم مـن تأكيد ما سبق علي الناحية البيولوجية للتكيف والناحية النفسـية والاجتماعية للتوافق إلا أن التكيف يمكن أن يحدث سواء في المجال البيولوجـي أو الاجتماعـي أو النفسـي وهـو يمثل تغيراً في البناء والسلوك لمواجهة متطلبات البيئة ، ويعتبر التكيف أولي مراحل التوافق .

(فرج طه وآخرون ، بدون تاريخ ، ١٤٤)

وبالـرغم مـن وجـود فـرق بين التكيف والتوافق إلا أن هناك بعض الباحثيـن عـبر عن التوافق بأنه قدرة علي التكيف ومن هؤلاء (عبد المجيد عـبد الرحيم ١٩٨١ ، ٣٣ ؛ مجده محمد ، ١٩٩١ ، ١٣٠) ، وهناك باحثون آخـرون خلط بين المصطلحين لدرجة أن الترجمة سالفة الذكر تم تبديلها ليحل أحـد المصـطلحين محل الآخر ومن هؤلاء (عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٢ ؛ مصطفي فهمي ، ١٩٨٧ ، ٢٠ ؛ كازونهيرا وآخرون : ترجمة صفوت فرج ، ناهد رمزي ، ٢٠٠١ ، ٨ – ١٧) .

والخلاصـة أن كلمة تكيف تحمل فى طياتها معنى بيولوجى مادي ، أما كلمة توافق تحمل في طياتها معني نفسي واجتماعي وبذلك يكون التوافق أشمل مـن التكيف، بمعني أن الفرد لا يمكنه أن يتوافق اجتماعيا ونفسيا ما لم يشعر بالـتوازن الطبيعـي مع بيئته ، ولذلك فإن مصطلح التوافق يعد اكثر قبولا في العلوم الإنسانية وخاصة علم النفس وعلم الاجتماع .

ثانياً : أهمية التوافق الاجتماعي :

The Importance of Social Adjustment

أن الفرد كائن اجتماعي بطبعه ، فإذا لم يستطع أن يتوافق مع الآخرين لا يمكـنه أن يحـيا حـياة طبيعية تتفق مع تميزه الإنساني عن باقي الكائنات الحـية ، لذلـك فقـد نال موضوع التوافق الاجتماعي اهتمام العلوم الإنسانية

المخـتلفة ومنها علم النفس ، والتي كان من بين أهدافها وصول الإنسان إلي درجة معينه من التوافق تساعده في التعامل الفعال مع الآخرين .

وتوافـق الإنسان يختلف عما هو موجود عند باقي الكائنات الحية في ثلاثة عناصر أساسية هي : الوقت واللغة والناحية الخلقية . فالبشر لديه القدرة علـي الارتباط بالأحداث من خلال ماضي وحاضر ومستقبل ، بحيث يستفيد من الخـبرات الماضـية ويخطط في الحاضر ليحقق أهداف مستقبلية ، كما يتميز البشـر في اللغة والتي من خلالها يتمكن الفرد من أن يعبر عن آراء ومشاعر وحقـائق مخـتلفة تعينه علي زيادة التوافق ، أيضاً الناحية الخلقية والتي من خلالهـا يستطيع الفـرد أن يميز بين الخير والشر وهذه العناصر الثلاثة تمد الإنسان بمدي واسع من الخبرات أكثر مما هو متاح لباقي الكائنات الحية ومن ثم وجود درجة أكبر من التوافق *(Napoli,et al.,1982,307-308)* .

والتوافق الاجتماعي هو تكيف الفرد من ميلاده إلي آخر عمره مع الحياة الاجتماعية ، أي معيشة الفرد وفقاً لمعايير المجتمع وقيمه ، بحيث تصبح ثقافة المجتمع هي الموجهة لسلوكه وأفكاره وأفعاله .

(عبد المجيد عبد الرحيم ، ١٩٨١ ، ٣٣ – ٣٤)

فالتوافق الاجتماعي هو العملية التي يتكيف بها الفرد مع بيئته الجديدة بحيـث يمـثل المحتوى الاجتماعي النفسي للتوافق الاجتماعي نقطة التقاء بين أهـداف جماعـة مـا وتوجهاتها القيمية من جانب وأهداف فرد ما داخل هذه الجماعـة وتوجهاتـه القيمـية من جانب أخر ، أى توحد الفرد في بنية دور الجماعة (بتروفسكي وياروشفسكي ، ترجمة : حمدي عبد الجواد ، عبد السلام رضوان ، ١٩٩٦ ، ١٣) .

ويعـد الـتوافق الشخصـي والاجتماعي من أهم المجالات التي يتعين الاهـتمام بهـا نظـراً لمـا يترتـب علـيه من تلبية حاجات الإنسان النفسية والاجتماعـية وهـو نـاتج مـن العلاقات المتبادلة بين الفرد والبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به (علي الديب ،١٩٩١ ، ٢٦٤ – ٢٦٦) .

وتظهـــر أهمية التوافق للفرد منذ الميلاد حينما يكون الرضيع *Infant* مـــدرك ونشط ومستجيب أثناء التفاعل الاجتماعي الطبيعي ، فالرضيع يمكن أن يقلـــد الناس ، يخرج لسانه ، يرمش بعينه ، يفتح ويقفل فمه كاستجابة لأحداث متشابهة من البالغ أو الطفل الأكبر ، والرضيع يطلب حاجته من الطعام والدفء والراحة من خلال النباح وبعض الأصوات المزعجة *(Oden,1987)* .

أما في مرحلة الطفولة يشير *Wentzel&Erdley* في عام ١٩٩٣ ، إلى أن الأطفـــال المتوافقيـــن مقبولون اجتماعيا وهذا يجعل لديهم معرفة اجتماعية تـــؤدي إلـــى تفاعلات اجتماعية أكثر مع الأقران ، كما أن هؤلاء الأطفال لديهم طرق لتنمية النواحي الاجتماعية والتي من خلالها يمكنهم تكوين أصدقاء ومن هـــذه الطرق (سؤال الآخرين عن أسمائهم ، العرض عليهم لفعل شئ معين) حيـــث يمكنهم إصدار العديد من السلوكيات الاجتماعية التي تقوى علاقاتهم مع الأقران *(In:Bukatko&Daehler,1995, 585)* .

فلقـــد توصـــلت دراســـة *(Vandell&Hembree,1994)* إلى أن علاقة الطفـــل مـــع أقرانه تؤثر على توافقه الانفعالى الاجتماعى وتحصيله الأكاديمى ومفهـــوم ذاتـــه ، كمـــا أن حالة الأقران (رد فعل الآخرين للطفل) يؤثر على التوافق الاجتماعى لدى هذا الطفل ، فرفض الأقران تعد منبئات سالبة للتوافق ، وفى المقابل نجد أن أثار الصداقة تؤثر إيجابياً على التوافق .

كمـــا توصـــلت دراسة *(Juvonen&Bear,1992)* إلى أن التلاميذ ذوى صـــعوبات الـــتعلم إذا تـــم دمجهم مع التلاميذ العاديين فى فصول كلية الوقت *Full-Time* لتحسين أدائهم وإتقانهم الأكاديمى فيما يسمى *Team Approach to Mastery Classrooms* وخاصة الأولاد منهم ، يؤدى ذلك إلى زيادة التوافق الاجتماعى لديهم .

وهذه العلاقات الاجتماعية مع الأقران تعتبر هدفاً في حد ذاته يسعى كل ســـوي إلـــي تحقـــيقه ، وقـــدرة الفرد علي التوافق مستقبلا تعتمد علي الآباء

وأعضــاء الأسـرة الذين يضعون أساس النمو الاجتماعي للطفل ، ومع البلوغ يدخل الفرد مجالاً جديداً من المسئوليات الاجتماعية ، حيث أن المجتمع والآباء يحملونــه بمطالب والتي أحياناً تثقل كاهله وتجعله يفشل في التوافق بنجاح مع الدور الجديد *(Chauhan,1998,102)* .

ولذلــك فـإن المـراهق أيضاً في حاجة إلي التوافق الاجتماعي الذي يساعده علي التوافق مع نفسه أولاً ، ثم مع الآخرين ، مما يجعله يؤدي الأدوار المنوط بها بنجاح ، وإذا كان الأفراد العاديون في حاجة إلي التوافق الاجتماعي لأداء أدوارهـم الاجتماعـية بنجاح ، فإن الأفراد المعاقين وخاصة الأطفال في حاجــة أمــس إلــي مـثل هـذا التوافق ، نظراً للمشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعــية التــي يتعرضــون لها ، والتي تفرضها طبيعة إعاقاتهم ، والتي تجعلهم في احتياج دائم إلي خدمات خاصة في شتي النواحي التعليمية والنفسية والاجتماعية حتى يتم توافقهم مع أنفسهم ومع بيئتهم المحيطة بشقيها المادي والاجتماعي .

ثالثاً : أبعاد التوافق الاجتماعي :

Components of Social Adjustment

لقـد تركـزت جمـيع أبعاد التوافق الاجتماعي التي أشار إليها العلماء والباحـثون علي جانبين أو بعدين رئيسيين أحدهما نفسي أو شخصي أو ذاتي داخل الفرد والآخر اجتماعي يدل علي علاقة الفرد بالبيئة الاجتماعية المحيطة بــه . ولقـد أشـار بعض العلماء والباحثين إلي البعدين في صورة مباشرة ، والبعض الآخر أشار إليهما من خلال مجالات وأبعاد أخرى تنتمي إليها .

ومـن الباحثيـن الذيـن أشـاروا بصورة مباشرة إلى البعدين (البعد الشخصي أو الذاتي ، والبعد الاجتماعي) (مصطفي فهمي ، ١٩٨٧، ٣٤-٣٥ ؛ مجده محمد ، ١٩٩١، ١٣٠) .

كما أن هناك باحثين آخرين أشاروا إلى أبعاد متعددة للتوافق الاجتماعي وتصب في مجملها في البعدين السابقين ، ومن هذه الأبعاد : البعد الجسمي ، والبعد النفسي ، والبعد الأسري ، والبعد الاجتماعي ، وبعد الانسجام مع المجتمع (علي الديب ،١٩٩١ ، ٢٧٥) ، النمو اللغوي الذي يساعده علي التواصل مع الآخرين ، والأداء الوظيفي المستقل ، وأداء الأدوار الأسرية ، والأعمال المنزلية ، والنشاط المهني والاقتصادي ، والتطبيع الاجتماعي (عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٢ ، ١٤) ، تقبل الأقران للفرد ***Sociometric Status*** ، والشعور بالعزلة ***(McMaugh,2001) Perceptions of Loneliness*** ، تقبل الأقران للفرد ، والعلاقات التبادلية مع الأصدقاء ***Reciprocal-Relations*** ، والإدراك الذاتي للقبول الاجتماعي ***(Juvonen&Bear,1992)*** .

كما حددت جمعية التخلف العقلي الأمريكية ***AAMR*** جزئين رئيسيين للسلوك التوافقي للتلاميذ المعاقين ، الجزء الأول هو المهارات والعادات السلوكية اليومية من عمل استقلالي ، ونمو جسمي ، ونشاط اقتصادي يتعلق بقدراته علي التعامل بالنقود ، وارتقاء اللغة ، ومعرفة الأعداد والوقت ، والأنشطة المنزلية ، والنشاط المهني ، والتوجه الذاتي ، وتحمل المسئولية ، والتنشئة الاجتماعية ، أما الجزء الآخر فهو يتعلق بالشخصية واضطرابات السلوك ويتكون هذا الجزء من المجالات التالية : العنف التدميري ، وسلوك مضاد للمجتمع ، وسلوك تمرد ، وعدم الأمانة ، وانسحاب ، وسلوك نمطي وتصرفات شاذة ، وسلوك اجتماعي غير مناسب ، وعادات صوتيه غير مقبولة ، وعادات غريبة غير مقبولة ، وسلوك إيذاء الذات ، والميل للنشاط الزائد ، وسلوك جنسي شاذ ، واضطرابات نفسية . وتوافر السلوك الإيجابي أو عدم وجود السلوك السلبي يعني تواجد درجة من السلوك التوافقي لدي الطفل .

(كازونهيرا وآخرون ، ترجمة : صفوت فرج ، ناهد رمزي ، ٢٠٠١ ، ٨-١٧)

وفـــي مـــراجعة لستة مقاييس للسلوك التكيفي لدي الأطفال تم التوصل فـــيها إلي أن هذه المقاييس تركز علي ستة أبعاد رئيسية هي : العناية بالذات *Self-Care* ، والاتصال بالآخرين *Communication* ، النمو الحسي والحركي ، البعد الاجتماعي ، والذي يشمل تطبيع اجتماعي ، ومهارات اجتماعية ، وتفاعل اجتماعـــي ، وبعـــد أكاديمـــي ومهنـــي ، وبعـــد يـــتعلق بالسلوك اللاتوافقي *Maladaptive Behavior* ، وأن مصدر الحصول علي المعلومات السابقة هو المعلم أو الإحصائي النفسي أو المربي .

(Evans & Bradley-Johnson, 1988, 278-279)

يتضـــح من العرض السابق للأبعاد أو المجالات التي تعبر عن التوافق الاجتماعي من عدمه لدي الأطفال وخاصة المعاقون منهم نجد أنها أيضاً تتركز علـــي جانبين رئيسيين أحدهما ذاتي أو شخصي والآخر اجتماعي ، ومن أمثلة الأبعاد التي تدل علي الجانب الذاتي : الأداء الوظيفي المستقل أو ما يطلق عليه الـــتمايز النفســـي والشعور بالعزلة أو الوحدة النفسية والإدراك الذاتي للقبول الاجتماعي والتوجه الذاتي وإيذاء الذات وتحمل المسئولية والعناية بالذات . أما الأبعـــاد التـــي تدل علي الجانب الاجتماعي للتوافق فهي التقبل الاجتماعي من الآخريـــن والعلاقات التبادلية معهم والسلوكيات المختلفة والتي تعبر عن تفاعل الطفـــل مع الآخرين سواء كانت هذه السلوكيات سلبية أو إيجابية ، وبذلك فإن كـــل مـــا ســـبق يســـير في اتجاه واحد وهو أن هناك بعدين رئيسيين للتوافق الاجتماعي أحدهما شخصي أو نفسي والأخر اجتماعي .

رابعاً : تأثير الإعاقة علي التوافق الاجتماعي :

The Effect of Handicap on Social Adjustment

يـــتفق الكثيرون علي التأثير السلبي الذي تحدثه الإعاقة علي التوافق الاجتماعـــي للفـــرد عمومـــاً والطفل علي وجه الخصوص ، نظراً للمشكلات المخـــتلفة المصـــاحبة للإعاقة والتي تحول دون توافق الطفل نفسياً واجتماعياً والذي يزيد من المشكلات المصاحبة للإعاقة هو ردود أفعال الآخرين تجاه هذا

الطفل حيث أن ردود أفعال الآخرين تؤثر علي سلوكيات الفرد سلبياً أو إيجابياً ، والطفـل حتي لو كان طفلاً عادياً وقوبل بجفاء وعدم قبول من جانب الآخرين سيتأثر بذلك .

فالأطفـال المرفوضـون لديهم وعي محدود علي كيفية حل المشكلات الاجتماعية، ويميلون للعدوانية ، مما ينعكس ذلك علي سلوكياتهم التالية والتي تؤدي إلي زيادة رفضهم ، وعلاوة علي ذلك الطفل الذي يتلقى تغذية سلبية من الأقـران كما أشار ***Rubin&Krasnor*** في علم ١٩٨٦ يصعب عليه أن يكون إيجابي أو متعاون أو ودود فهؤلاء – الأطفال المرفوضون – يمكن تصنيفهم في فئة خاصة وهم لديهم قلق وعدم أمان متواصلان لنتائج أفعالهم الاجتماعية وما يحـتاجونه هو زيادة ثقتهم في قدراتهم علي التفاعل مع الآخرين وأن يكونوا مقبولين من أقرانهم ***(In: Bukatko&Daehler,1995,585-586)*** .

وتـزداد حـدة عدم القبول الاجتماعي لدي التلاميذ المعاقين ، فالتلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة ومن بينهم الأطفال التوحديون والمعاقون عقلياً يصعب علـيهم أن يحققـوا الـتوازن بين الحصول علي الرعاية والأمان من المجتمع ورفـض المجتمع لهم والذي يدفعهم إلي العزلة أو العدوان انتقاماً لأنفسهم رداً علـي من رفضوهم ، ولذلك من الصعب عليهم إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين والوصول إلي قدر معقول من التفاعل الجيد معهم (عادل محمد ، ٢٠٠٠ ، ٩) .

كمـا توجـد أنمـاط سـلوكية تـدل علـي سوء التوافق الاجتماعي ***Socially Maladjusted*** للتلامـيذ وهـي تخـتلف باختلاف المكان التعليمي لهـؤلاء التلامـيذ فمـثلا في الفصل العادي ***Regular Class*** تكون حدة هذه السـلوكيات خفـيفة وتشمل تجاهل تحذيرات المعلم ، وإزعاج الآخرين (بهز مقعدهـم) ، والكـذب وتقطيع الملابس والتدخين ، أما في الفصل العادي مع وجـود بعـض التدعـيم المهنـي ***Professional Support*** فتكون حدة هذه

السلوكيات متوسطة وتشمل عدم الطاعة ، وفزع الآخرين ، والفتونة ، وكثرة الغياب ، والسباب ، وإشارات غير لائقة ، وفي المؤسسات الخاصة *Special Settings* تزداد حدة هذه السلوكيات وتشمل السرقات وأخذ المال عنوة ، وإتلاف مرافق المدرسة ، وتعاطي المخدرات *(Clarizio,1992,338)* .
ومن الدراسات التي أجريت علي التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة للتعرف علي توافقهم الاجتماعي ، دراسة *(Merrell,1989)* التي توصلت إلي أن التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة (ذوى صعوبات التعلم – المتخلفين عقليا – المضطربين سلوكياً مع مشكلات أخرى) أقل من التلاميذ العاديين في السلوك الاجتماعي مع الأقران والسلوك التوافقي المدرسي وأكثر حدة في المشكلات السلوكية . وتوصلت دراسة *(Murray&Greenberg,2001)* إلي أن التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة يشعرون بعدم رضا في علاقاتهم مع معلميهم – وارتباط ضعيف بالمدرسة وأقل توافق اجتماعي مقارنة بالعاديين ، ودراسة (سهى نصر ، ١٩٩٨) التي توصلت إلي أن التلاميذ المتخلفين عقلياً لديهم العديد من السلوكيات غير الاجتماعية الراجعة إلي إساءة معاملتهم من المجتمع والمتمثلة في الإساءة البدنية والإساءة الانفعالية والإهمال . ودراسة (عبد المنعم الدر دير ، جابر عبد الله ، ١٩٩٩) التي توصلت إلي أن التلاميذ المكفوفين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية والتي ترتبط بشعورهم بالعزلة والوحدة النفسية . ودراسة *(Van-Eldik,1994)* ، التي توصلت إلي أن الأولاد الصم يصدرون مشكلات سلوكية أكثر من أقرانهم العاديين .

يلاحظ أن نتائج هذه الدراسات تشير إلي التأثير السلبي الذي تحدثه الإعاقة بتصنيفاتها المختلفة علي التوافق الاجتماعي لدي الأطفال وقدراتهم علي التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين ممن يحيطون بهم .

ونظراً لأهمية التوافق الاجتماعي في حياة المعاقين فقد عدّل مركز التأهيل للإعاقة البصرية *RCVI* بأوساكا من أنشطته لكي تناسب مختلف

الإعاقــات الأخــرى وكــان مــن بين هذه الأنشطة هو التدريب علي التوافق الاجتماعي والذي يشمل ثلاثة أجزاء رئيسية ، الجزء الأول يندرج تحت شعار " لكــي نعــيش معاً ، لكي ننمو معاً ، لكي نتعلم معاً " ، وكان التدريب والإرشاد طــبقاً للظــروف الغــربية خلال الحياة اليومية مع مشاركة أعضاء الأسرة . والجزء الثاني يشمل العناية الطبية *Medical-Care* بتقديم كل ما يحتاجون إليه من خدمات طبية وأدوات مع تواجد فئات مختلفة من العاملين في المجال الطبي وأيضــاً يشمل هذا الجزء التدريب علي الحياة المستقلة ، والجزء الثالث يشمل التدريب علي مهارات الاتصال باستخدام عدة أدوات مثل استخدام ممطرة برايل *Braille* ، ومعــالج الكلمــات وأشرطة التسجيل والتدريب علي التوجه وقابلية الــتحرك *Orientation&Mobility Training* ، وأى أداة أخــرى من الحياة اليومية تساعد المعاق علي الاتصال بالمجتمع .

(Rehabilitation Center of Visual Impairment,2002)

ولقــد زاد الاهــتمام بقضية الإعاقة في مصر ، وظهر ذلك في الندوات والمؤتمــرات التي عقدت في الآونة الأخيرة ، والتي وضعت توصيات كان لها أثر كبير في تعديل فكرة المجتمع عن الإعاقة ، فمثلاً في المؤتمر القومي الأول للتربــية الخاصــة عام ١٩٩٥ تم تحويل كلمة إعاقة إلي فئات خاصة ، وكلمة معاقين إلي ذوى احتياجات خاصة ، وفي المؤتمر القومي الثاني بمركز الإرشاد النفســي عــام ١٩٩٥ ، أيضــاً تــم التوصــية بضرورة إمداد التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالخدمات المختلفة التي يحتاجون إليها والتي تشمل جوانب النمو المختلفة لما يتصفون به من خصائص أو سمات تعمل علي إعاقة نموهم وتفــاعلهم وتوافقهم مع أنفسهم ومع الآخرين ، ولقد ظهر أثر هذه التوصيات جلــياً فــي الخدمــات والبرامج التي تقدم في المؤسسات الحكومية وحتى غير الحكومــية والتــي تتيح للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فرصة أكبر للتوافق الاجتماعي بما تحمله الكلمة من معني .

خامساً : مقياس تقدير معلم التربية الخاصة للتوافق الاجتماعي لدى تلاميذه :

هـدف هـذا المقياس إلى التعرف على درجة التوافق الاجتماعى لدى التلامـيذ ذوى الاحتـياجات الخاصة موضوع البحث ، وذلك عن طريق تقدير المعلـم (رائد الفصل) لسلوكيات تلاميذه المؤثرة فى توافقهم مع أنفسهم ومع الآخرين ، ولقد تم اتباع الخطوات التالية فى إعداد المقياس الحالى :

١- تم مراجعة بعض الأطر النظرية فى مجال التوافق الاجتماعى عموماً ، والـتوافق الاجـتماعى للتلامـيذ ذوى الاحتـياجات الخاصة تحديداً . (مصـطفى فهمى ، ١٩٨٧ ؛ *Evans&Bradley-Johnson,1988* ؛ مجـدة محمد ، ١٩٩١ ؛ على الديب ، ١٩٩١ ؛ *McMaugh,2001* ؛ كازونهيرا آخرون ، ترجمة : صفوت فرج ، ناهد رمزى ، ٢٠٠١) .

٢- تـم الاطـلاع على المقاييس السابقة فى مجال التوافق الاجتماعى لدى التلاميذ للاستفادة منها ، ومن هذه المقاييس : مقياس السلوك التكيفى للأطفال (إعداد : عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٢) ، ومقياس السلوك التوافقى (إعداد : كازونهيرا وآخرون ، ترجمة : صفوت فرج ، ناهد رمزى ، ٢٠٠١)

٣- تـم تطبـيق اسـتبيان مفـتوح على عينة من معلمى التربية الخاصة والأخصـائيين النفسيين والاجتماعيين (ن = ٤١) ، ببعض مدارس التربية الخاصة بمحافظة قنا للتعرف على أهم السلوكيات التى يصدرها التلامـيذ المعـاقون وتؤثـر على توافقهم الاجتماعى مع أنفسهم ومع الآخرين ، مع ذكر كل سلوك حتى ولو كان بسيطاً .

والجدول التالى يوضح نتيجة هذا الاستبيان :

جدول (٣-١)

تحليل نتيجة الاستبيان المفتوح الخاص بالسلوكيات الصادرة من التلاميذ المعاقين والمؤثرة على توافقهم الاجتماعى

م	السلوكيات	النسبة المئوية%	م	السلوكيات	النسبة المئوية%	م	السلوكيات	النسبة المئوية%
١	قضم الأظافر	٤,٩	١٩	الحيوية	٧,٣٢	٣٧	النسيان	٤,٩
٢	الاستيلاء على ممتلكات الزملاء	٤,٩	٢٠	ممارسة الأنشطة الإجتماعية	٣٩,٠٢	٣٨	حب الذات	٧,٣٢
٣	السلوكيات العدوانية	٥٨,٥٤	٢١	التعاون والصداقة	٤,٩	٣٩	إخراج اللسان	٢,٤٥
٤	التبول اللاإرادي	٢٤,٤	٢٢	كثرة التغيب الدراسي	٤,٩	٤٠	اللامبالاة	٢,٤٥
٥	عدم الاهتمام بالنظافة الشخصية	٢٤,٤	٢٣	الانتباه إلى الشرح	٧,٣٢	٤١	خفة الروح	٢,٤٥
٦	كثرة الحركة والنشاط الزائد	٢٤,٤	٢٤	المظهر العام	٢,٤٥	٤٢	الغيرة	٤,٩
٧	التجاوب مع الآخرين	١٤,٦٣	٢٥	التهرب من المدرسة	١٧,٠٧	٤٣	معرفة الأشكال المختلفة للفرقة	٢,٤٥
٨	إصدار أصوات عالية	٢,٤٥	٢٦	الخجل	٧,٣٢	٤٤	سرعة الغضب	٢,٤٥
٩	إلقاء التحية	١٢,٢	٢٧	السرقة	٣١,٥٩	٤٥	التحيز	٤,٩
١٠	سلوكيات التعاون	٣٦,٥٩	٢٨	الانطواء	٣٤,١٥	٤٦	مشكلات أكاديمية	١٤,٦٣
١١	سلوكيات الطاعة واتباع التعليمات	١٢,٢	٢٩	حب السيطرة والظهور	٧,٣٢	٤٧	عدم القدرة على تحمل المسئولية	٢,٤٥
١٢	مص الأصابع	٤,٩	٣٠	محاولة استيعاب المنهج	٢,٤٥	٤٨	الاعتماد على النفس	٧,٣٢
١٣	النوم أثناء الحصة	١٤,٦٣	٣١	لزمات حركية	٢,٤٥	٤٩	لطم الوجه	٢,٤٥
١٤	حب الاستطلاع	١٢,٢	٣٢	شد الشعر	٢,٤٥	٥٠	تقليد الآخرين	٢,٤٥
١٥	الإهمال الدراسي	١٤,٦٣	٣٣	التأخر في الحضور	٧,٣٢	٥١	صعوبة الاتصال	٢,٤٥
١٦	الميل إلى نقد الآخرين	٤,٩	٣٤	عدم معرفة قيمة النقود	٤,٩٠	٥٢	نقص المهارات الحياتية	٧,٣٢
١٧	الحساسية المفرطة	٢,٤٥	٣٥	الضحك بدون سبب	٢,٤٥			
١٨	عدم الثبات الانفعالي	٢,٤٥	٣٦	الهذيان	٤,٩٠			

ولقد تم تجزئة السلوكيات السابقة إلى سلوكيات محددة وإجرائية وصياغتها لكى تلائم التلاميذ المعاقين ، وبذلك تم صياغة ما يقرب من تسعة وثمانين (٨٩) بنداً ، كل بند يمثل نمطاً سلوكياً محدداً .

٤- فـي ضوء الخطوتين السابقتين تم صياغة ما يقرب من تسعة وثمانين " ٨٩ " بنداً ، بحيث روعى فى صياغة هذه البنود ملاءمتها للتلاميذ المعاقين وهذه البنود تمثل الصورة المبدئية للمقياس .

٥- تم عرض هذه البنود على مجموعة من المحكمين ، لتعديلها وتنقيحها سواء فـي مجال اللغة العربية أو مجال علم النفس وكان نتيجة هذه الخطوة حذف ثلاثة بنود وتعديل بندين ، أما البنود التى تم حذفها فهى :

٦٣- يسرق ٧١- يكذب

٧٣- يشعر بالغيرة من بعض التلاميذ

والبندان اللذان تم تعديلهما فهما :

٥٧- يقدر على التذكر إلى يتذكر الأشياء والأحداث

٨٠- يختلس فلوس زملائه إلى يستولى على نقود زملائه

٦- في ضوء آراء السادة المحكمين وما تعرضت لـه بعض بنود المقياس مـن حـذف وتعديـل وصل عدد البنود في صورتها الجديدة إلى ستة وثمانيـن " ٨٦ " بـنداً ، وللـتحقق مـن صدق وثبات المقياس كتبت تعلـيماته وطـبق علـى عيـنة تقنين الأدوات الخاصة بالتلاميذ عن طـريق تقديـر المعلـم لسـلوكياتهم ، وهذه العينة مبينة فى الجدول التالى :

جدول (٣-٢)

عينة تقنين مقياس تقدير معلم التربية الخاصة للتوافق الاجتماعي لدى تلاميذه

المدرسة / البيان	فئة الإعاقة البصرية	فئة الإعاقة السمعية				فئة الإعاقة العقلية						المجموع الكلي
	مدرسة المحافظة على البصر بقنا	مدرسة الأمل للصم بقوص	معهد الأمل للصم بقنا	التربية الخاصة بالأقصر	المجموع له	التربية الفكرية بقوص	التربية الفكرية بقنا	التربية الفكرية بالأقصر نجع حمادي	التربية الفكرية بأرمنت	التربية الفكرية بإسنا	المجموع له	
عدد التلاميذ	١٦	١٦	٨	٥	٢٩	٥	١٠	---	---	---	١٥	٦٠

٧- صدق المقياس *Validity of Scale*

أ - التحليل العاملى *Factor Analysis* :

تم إخضاع درجات ستين " ٦٠ " تلميذاً من التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى البنود المبدئية للمقياس البالغ عددها ستة وثمانين " ٨٦ " بنداً للتحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية وللوصول إلى أفضل تشبعات ممكنة للبنود بالعوامل تم تدوير المحاور تدويراً متعامداً باستخدام الفاريماكس *Varimax* لكايزر ، وكان نتيجة ذلك التوصل إلى أربعة عوامل أسهمت بنسبة تباين قدرها ٤٨,٣ % من التباين الكلى للمقياس .

والجدول التالى يوضح تشبعات البنود بالعوامل (مصفوفة العوامل) *Factor Matrix* بعد التدوير .

جدول (٣-٣)

مصفوفة عوامل مقياس التوافق الاجتماعي بعد التدوير

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الشيوع
١	٠,٣٣٩	٠,٧١٣-	٠,٣٧٨	٠,٣٧٢	٠,٥٠٠
٢	٠,٣٣١	٠,٥٦٠	٠,١٢٦-	٠,٠١٤	٠,٤٣٩
٣	٠,٣٧٩	٠,٣١٣	٠,٠١٢	٠,٤١٥	٠,٤٣٧
٤	٠,٠٨٨	٠,٥٧٦	٠,١٦٦	٠,١١٥	٠,٤٩٣
٥	٠,٧٤٥	٠,١١٣	٠,٣٦٠	٠,١١٤	٠,٦٦٦
٦	٠,١٨٠	٠,٤٢٦	٠,١٤٤	٠,٦١٧	٠,٥٨٧
٧	٠,٤٢٠	٠,١٧٥	٠,١٣٨	٠,٥٧٤	٠,٤٩٧
٨	٠,٠٨٥-	٠,٦٥٥	٠,٦٤٣	٠,٠١١	٠,٨٣٣
٩	٠,٠٤٦	٠,٥٨٣	٠,٥٩٢	٠,٠١٥	٠,٨٥٥
١٠	٠,٤٤٠	٠,٠٨٨-	٠,٠١٣-	٠,١٧٢-	٠,٢٢٧
١١	٠,٠٧٧-	٠,٤٨٨	٠,٠٦٠-	٠,٠٥٩-	٠,٢٤٨
١٢	٠,٢٤٦-	٠,٣٢١	٠,٣١٢	٠,٤٣٩	٠,٥٢٦
١٣	٠,١٧٨	٠,٠٠٩	٠,١٦٤-	٠,١١٥	٠,٥١٢
١٤	٠,٢٩٣	٠,٣٥١-	٠,٢٢٨-	٠,١٥٤	٠,٣٩٤
١٥	٠,٢٤٤	٠,٣٦٧	٠,١٨٥	٠,١٣١	٠,١٦٦
١٦	٠,٤٧٠	٠,٣٠٨-	٠,١٩٩	٠,٢١٣-	٠,٤١٥
١٧	٠,١٩٤	٠,٠١٨	٠,٧٢١	٠,٢٠٧	٠,٦٠٥
١٨	٠,١٤٣	٠,٠٢٠-	٠,٣١٨	٠,٠٠٩	٠,٣٥٧
١٩	٠,٢٩٧-	٠,١٢٦	٠,١٥٧	٠,٣٨٥-	٠,٤٠٦
٢٠	٠,٧٠٤	٠,١٦٣-	٠,٠٠٨	٠,١٠٨	٠,٥٣٥
٢١	٠,٨٣٧	٠,٠١٦	٠,٠٦١	٠,١١٨	٠,٧١٤
٢٢	٠,٤١٦	٠,٣٥٩	٠,٢٤٦	٠,٢٩٢	٠,٥٨١
٢٣	٠,٠٤١	٠,٥٠٢	٠,٠٠٤	٠,٣٨٨	٠,٤٦٩
٢٤	٠,١٧٧	٠,٥٩٥	٠,٠٦٩	٠,١٠٣-	٠,٤٠٦
٢٥	٠,٧٢٢	٠,٢٥٨	٠,٢٢٧	٠,١٥١	٠,٧٢٩
٢٦	٠,٥٨٣-	٠,١٥٠	٠,٠٤٣-	٠,٠٠٥-	٠,٣٦١
٢٧	٠,٢٠٣	٠,١٧٥	٠,٥٢٩	٠,١١١	٠,٣٩٦
٢٨	٠,٤٦٤	٠,٤٤٧	٠,٣٩١	٠,١٣٨-	٠,٥٩٠
٢٩	٠,٣٣٤	٠,٢٤٣	٠,٢٢٩	٠,٢١١	٠,٣١١
٣٠	٠,٣٥٩	٠,٣٣٧	٠,٢٨٠	٠,٠٥٣-	٠,٣١٧
٣١	٠,٥٩٨	٠,٢٤١	٠,٠١٨	٠,٢٣١	٠,٥٠٠
٣٢	٠,٧٢٢	٠,٣٧٥	٠,٠٦٩	٠,١٢٠	٠,٦٧٧
٣٣	٠,١١٧-	٠,١١٩	٠,٠١١	٠,٥٤٢	٠,٤٨١
٣٤	٠,٤٧٥	٠,٥٣٥	٠,٠٣٩-	٠,٤٤٠	٠,٧١٧
٣٥	٠,٦٧٧	٠,٣٣٥	٠,٠١١	٠,٢١٠	٠,٦٠٢
٣٦	٠,٢٠٩	٠,٦٢٣	٠,٤٠٨	٠,١٨٦	٠,٥٢٢
٣٧	٠,٣٤٤-	٠,٤٧٨-	٠,٣٦٤	٠,٤٦٠-	٠,٦٥٧
٣٨	٠,٧٧٤	٠,٣١٨	٠,١٦٦	٠,٠٩٥	٠,٧٢٨
٣٩	٠,٩٣٤	٠,٥٠٨	٠,٣٦٤	٠,٠٣٥	٠,٦٦٦
٤٠	٠,٥٨٧	٠,١١٣	٠,١١٢	٠,١٣٥-	٠,٦١٥
٤١	٠,٠٤٨-	٠,٠٢٣-	٠,٥٨٣	٠,١٥٠	٠,٣٣٣
٤٢	٠,٤٠٥	٠,٤٨٥	٠,٠٦٦	٠,٤٦٣	٠,٦١٨
٤٣	٠,٣٩٠	٠,٣١٥	٠,١٧١	٠,٠١٣	٠,٤٢٢
٤٤	٠,١٢١-	٠,٣٢٠	٠,٥٩٦	٠,١٩٣	٠,٤٥٠
٤٥	٠,٣٧٥	٠,٣٤٣	٠,٠٢١-	٠,٦٢٥	٠,٥٥٩
٤٦	٠,٥٣٧	٠,٠١١-	٠,١٢٤	٠,١١١-	٠,٣١٩
٤٧	٠,١٥٥-	٠,٥٥٢-	٠,٢١٢	٠,٢١٢	٠,٤٢٨
٤٨	٠,٦١١	٠,٦٨٣	٠,١١٣	٠,١٤٦	٠,٨٤٤
٤٩	٠,٥٥٩	٠,٢٢٩	٠,٠١٦-	٠,٤٦٦	٠,٦٦٠
٥٠	٠,٢٧٤	٠,٦٠٠-	٠,٥٣٥	٠,١١٩	٠,٦٨٦
٥١	٠,١٣٩	٠,٥٩٠-	٠,٦٩٤-	٠,٠٥٧	٠,٨٤٠
٥٢	٠,٥٠١-	٠,٣١٠-	٠,٤١٦	٠,٠٨٨	٠,٥٣٩
٥٣	٠,٠٨١-	٠,٣٤٣	٠,٠٤٥	٠,٣١٨	٠,٣٩٦
٥٤	٠,٥٣٨	٠,٣١٤	٠,٠٢٥	٠,١٦٩	٠,٤٦٣
٥٥	٠,١٣٨	٠,٢٢٢	٠,٦٣٨	٠,١٢٩	٠,٥٨١
٥٦	٠,٤٠٨	٠,٣٩٧	٠,٠٣٩	٠,٦٣٤	٠,٦٩٦
٥٧	٠,٤٩٩	٠,٢٩٣	٠,٠٢٩	٠,٣٨٨	٠,٤٣٧
٥٨	٠,٥٠٣	٠,٦١٧-	٠,٠٣٩-	٠,٤١٢	٠,٥٠٠
٥٩	٠,٣٨٩	٠,٥١٩	٠,٠٥٤	٠,١٤٣	٠,٤١٩
٦٠	٠,٣٧١	٠,٣٥٤	٠,٢٢٩	٠,٣٠٣	٠,٣٤١
٦١	٠,٥٥٣	٠,٢٥٨	٠,١٢٠	٠,٢٥٨	٠,٧٧٧
٦٢	٠,٥١٣	٠,١١٧	٠,١٤٥	٠,٠٣٠	٠,٤٤٩
٦٣	٠,٥٢٠-	٠,٤٤٣-	٠,٥٨٤-	٠,٤٣٠-	٠,٩٥٣
٦٤	٠,٤٤٣-	٠,٢٢٩	٠,٥٩٣	٠,٠٩٩	٠,٤٥٨
٦٥	٠,٢١٧	٠,٣٧٧-	٠,٢٠٧	٠,٥٨٣	٠,٣٥٣
٦٦	٠,٠١٣	٠,١٣٢-	٠,٥٧٣	٠,٠٢٣	٠,٧٧٣
٦٧	٠,٣٥٣	٠,١٩١	٠,٥٠٠	٠,١٢٤	٠,١٣٧
٦٨	٠,٣٥٩	٠,٦١٤	٠,١٩٩	٠,٥٠٣	٠,٦١٤
٦٩	٠,٢٠٩-	٠,١٨١	٠,٠١١-	٠,٠٨٩-	٠,٢٨٤
٧٠	٠,٥٧٨-	٠,٥٧٦	٠,٠٩٧	٠,١٢٧-	٠,٣٩١
٧١	٠,٥٦٤-	٠,٠٨٣-	٠,٣٤٧	٠,١٨٤-	٠,٥١٠
٧٢	٠,١٢٤	٠,٠١٠	٠,٤٢٩	٠,٤٣٣	٠,٤٠٧
٧٣	٠,٣٠٣	٠,١٩٠	٠,٣٢٣	٠,٦٩٦	٠,٣١٩
٧٤	٠,٥٨١-	٠,٤٨١	٠,٣٣٣	٠,٠٤٣	٠,٣١٧
٧٥	٠,٠١٨	٠,٦٩٩	٠,١٥٩	٠,٦٧٤	٠,٤٤٦
٧٦	٠,٦٩٩	٠,٣٥٨	٠,١٧٣	٠,٢٧٣	٠,٣٣٠
٧٧	٠,١٨١-	٠,٠٣١	٠,٢٠٩	٠,٦٨٨	٠,٥٥٣
٧٨	٠,١٩٩	٠,٤٥٨	٠,٠١١-	٠,٢٦٦-	٠,٨٣٠
٧٩	٠,٠١٣	٠,٥٤٣	٠,٠٠٨	٠,٦٨٣	٠,٣٣٠
٨٠	٠,٢٥٣	٠,٠٠٥	٠,١٦٥-	٠,٦٥٠	٠,١٩٦
٨١	٠,١٣٩	٠,٠٢٢-	٠,٢٥٥	٠,٥٥٦	٠,٣٦٧
٨٢	٠,٥٣٢	٠,٦٦١	٠,٣٣٩	٠,٢٢٩	٠,٨٣٠
٨٣	٠,١٨٨	٠,٠٢٠	٠,٢٨٧	٠,٣٠١	٠,٤٠٨
٨٤	٠,٥٧٩	٠,٤٦٧	٠,١٨٧	٠,٣٠٧	٠,٩٣٥
٨٥	٠,٣٦٥-	٠,٥٧٦	٠,٩١١	٠,٣٧١	٠,٨٨٨
٨٦	٠,٠٢٢-	٠,١٢٨	٠,٥٠٨	٠,١٠٣	٠,٥١٩
مجموع الجذور الكامنة للعوامل = مجموع الشيوع للبنود	١٦,٩٠	١٠,٨٩	٣,٥٥	٦,١٨	٣٧,٥٢
نسبة التباين (%)	١٩,٦٥	١٢,٦٦	٨,٧٨	٧,١٩	
النسبة المتجمعة (%)	١٩,٦٥	٣٢,٣١	٤١,٠٩	٤٨,٢٨	

وباستبعاد البنود ذات التشبعات غير الجوهرية (≥ | ٠.٣ |) طبقاً لمحك جيلفورد ، مع الإبقاء على البند المتشبع على أكثر من عامل تشبعاً جوهرياً ضمن العامل ذى التشبع الأكبر ، يتم حذف ثلاثة بنود هى :

٨- يتعدى على زملائه .

١٥- ينام فى الفصل .

٢٩- يتبول لا إرادياً .

وبالتالى بلغ عدد البنود ثلاثة وثمانين " ٨٣ " بنداً موزعة على العوامل الأربع فى الجدول التالى :

جدول (٣-٤)

توزيع البنود المتشبعة جوهرياً على العوامل الأربعة لمقياس التوافق الاجتماعي

البنود / العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١				٠,٣٩٩
٢		٠,٥٦٠		
٣				٠,٤١٥
٤		٠,٦٧٤		
٥	٠,٧٤٥			
٦		٠,٤٣٦		
٧		٠,٤٧٥		
٨*	×	×	×	×
٩			٠,٦٩٣	
١٠	٠,٥٥٠			
١١		٠,٤٨٨		
١٢				٠,٥٦٦
١٣	٠,٦٧٨			
١٤		٠,٣٥٤		
١٥	×	×	×	×
١٦	٠,٤٧٠			
١٧			٠,٧٢٤	
١٨	٠,٤٤٣			
١٩		٠,٤٣١		
٢٠	٠,٧٠٥			
٢١	٠,٨٣٧			
٢٢	٠,٥١٦			
٢٣				٠,٣٥٨
٢٤		٠,٥٩٥		
٢٥	٠,٧٢٢			
٢٦	٠,٥٨٢			
٢٧			٠,٥٣٩	
٢٨	٠,٤٦٤			
٢٩	×	×	×	×
٣٠	٠,٣٥٩			
٣١	٠,٥١٨			
٣٢	٠,٧٢٢			
٣٣	٠,٤٦٢			
٣٤		٠,٥٧٥		
٣٥	٠,٦٣٧			
٣٦		٠,٦٣٣		
٣٧				٠,٤٩٠
٣٨	٠,٧٣٤			
٣٩	٠,٦٢٤			
٤٠	٠,٧٥٧			
٤١			٠,٥٥٣	
٤٢		٠,٤٨٥		
٤٣			٠,٦٧٤	
٤٤			٠,٥٩٦	
٤٥				٠,٦١٥
٤٦	٠,٥٣٧			
٤٧		٠,٥٥٧		
٤٨		٠,٦٨٣		
٤٩	٠,٥٥٩			
٥٠			٠,٥٣٥	
٥١	٠,٦٣٦			
٥٢	٠,٥٠١			
٥٣				٠,٣١٨
٥٤	٠,٥٧٨			
٥٥	٠,٦٧٨			
٥٦				٠,٦٢١
٥٧	٠,٤٧٧			
٥٨	٠,٥٠٣			
٥٩		٠,٥١٩		
٦٠	٠,٣٧٢			
٦١	٠,٧٥٣			
٦٢	٠,٦٤٣			
٦٣	٠,٦٣٠			
٦٤		٠,٥٦١		
٦٥	٠,٣٧٧			
٦٦			٠,٨٦٧	
٦٧	٠,٤٩٦			
٦٨		٠,٦٤٥		
٦٩		٠,٤٨٤		
٧٠	٠,٥٧٨			
٧١	٠,٥٦٤			
٧٢				٠,٤٢٢
٧٣			٠,٣٢٢	
٧٤		٠,٤٥١		
٧٥				٠,٦٢٤
٧٦	٠,٦٤٩			
٧٧				٠,٦٨٤
٧٨	٠,٤٨٨			
٧٩		٠,٥٤٣		
٨٠	٠,٣٨٣			
٨١				٠,٥١٦
٨٢		٠,٦٦١		
٨٣	٠,٤٨٥			
٨٤	٠,٥٧٩			
٨٥		٠,٥٧٩		
٨٦			٠,٧٠٨	
الجذر الكامن	١٦,٩٠	١٠,٨٩	٧,٥٥	٦,١٨
نسبة التباين (%)	١٩,٦٥	١٢,٦٦	٨,٧٨	٧,١٩
النسبة المجمعة (%)	١٩,٦٥	٣٢,٣١	٤١,٠٩	٤٨,٢٨

* بنود محذوفة

وفيما يلى توضيح للعوامل الأربعة والبنود الجوهرية المتشبعة عليها :

العامل الأول : بعد التفاعل الاجتماعي مع الآخرين :

الجـذر الكامن لهذا العامل ١٦,٩ ، ويسهم بنسبة ١٩,٦٥ % من التباين الكلى للمقياس ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه تسعة وثلاثين " ٣٩ " بنداً مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٣-٥)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الأول

لمقياس التوافق الاجتماعي (بعد التفاعل الاجتماعي مع الآخرين)

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٢١	يمارس الأنشطة الاجتماعية إذا طلب منه	٠,٨٣٧
٤٠	يتسم بالحيوية أو النشاط الإيجابي	٠,٧٥٧
٦١	يتسم بحب الاستطلاع	٠,٧٥٣
٥	يمكنه إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين	٠,٧٤٥
٣٨	لديه مجموعة من الأصدقاء	٠,٧٣٤
٢٥	لديه رغبة فى التعليم	٠,٧٢٢
٣٢	يميل إلى التنافس مع الآخرين	٠,٧٢٢
٢٠	يتودد إلى معلميه	٠,٧٠٥
٧٦	يسعى إلى نيل استحسان معلميه	٠,٦٩٩
١٣	يبادر ذاتياً للمشاركة فى الأنشطة الاجتماعية	٠,٦٧٨
٥٥	يمكنه مسك الأشياء بطريقة سليمة	٠,٦٧٨
٦٢	يتم اختياره من جانب زملائه للعب	٠,٦٤٣
٣٥	يهتم بمن حوله من أشخاص	٠,٦٣٧
٥١	يميل إلى المشاركة فى الحفلات الاجتماعية	٠,٦٣٦
٦٣	يتعامل مع الغرباء بطبيعته	٠,٦٣٠-
٣٩	يتفاعل مع زملائه	٠,٦٢٤

تابع جدول (٣-٥)

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٢٦	يتحيز مع زميله المعاق ضد أى فرد آخر عادى	٠,٥٨٢
٨٤	يستجيب للآخرين بطريقة اجتماعية مقبولة	٠,٥٧٩
٥٤	يعرف أسماء زملائه في الفصل	٠,٥٧٨
٧٠	يميل إلى النشاط الزائد	٠,٥٧٨-
٣١	يعرف بعض الأماكن في مدينته	٠,٥٦٨
٧١	حركته بطيئة ومتبلدة	٠,٥٦٤
٤٩	يؤدى الواجبات المكلف بها	٠,٥٥٩
١٠	يقلد الآخرين	٠,٥٥٠
٢٢	يمكنه التميز بين الأشخاص	٠,٥٤٦
٤٦	يتسم بخفة الروح	٠,٥٣٧
٥٨	يحب التعارف والصداقة مع الآخرين	٠,٥٠٣
٥٢	يميل إلى السيطرة	٠,٥٠١
٦٧	يتبع قواعد الطابور	٠,٤٩٦
٧٨	يشترك في الأعمال المهنية في المدرسة	٠,٤٨٨
٨٣	يعرف قيمة النقود	٠,٤٨٥
٥٧	يتذكر الأشياء والأحداث	٠,٤٧٧
١٦	يقضى أوقات الفراغ في اللعب والمرح	٠,٤٧٠
٢٨	يسلم على الآخرين باليد أو لفظياً	٠,٤٦٤
٣٣	يتحايل على الآخرين	٠,٤٦٢-
١٨	لا يمكنه استكمال وجبته الغذائية	٠,٤٤٢
٨٠	يضبط عملية الإخراج	٠,٣٨٣
٦٠	يميل إلى اللعب بمفرده	٠,٣٧٢-
٣٠	يأكل أو يشرب بطريقة لائقة	٠,٣٥٩

يلاحظ على محتوى للبنود المتشبعة على هذا العامل (٣٩ بنداً) أنهـا تتركز حول السلوكيات الاجتماعية المختلفة التي يصدرها التلميذ فـي التعامل مع الآخرين مثل المبادرة بالنشاط الاجتماعي ، والحيوية وإقامـة علاقـة اجتماعية مع الآخرين وتكوين أصدقاء والتنافس مع الآخريـن والمـيل للمشـاركة في الحفلات الاجتماعية ومعرفة أسماء زملائـه فـي الفصل والتفاعل مع زملائه والاستجابة للآخرين بطريقة اجتماعـية مقـبولة ، ومـن ثم يمكن تسمية هذا العامل (بُعد التفاعل الاجتماعي مع الآخرين) .

العامل الثاني : البُعد الشخصي للتوافق :

الجذر الكامن لهذا العامل ١٠,٨٩ ، ويسهم بنسبة ١٢,٦٦ % من التباين الكلي للمقياس ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه واحد وعشرين " ٢١ " بنداً مرتبة في الجدول التالي طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٣-٦)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الثاني

لمقياس التوافق الاجتماعي (البُعد الشخصي للتوافق)

رقم البند	محتوى البنـد	التشبع
٤٨	يمكنه التمييز بين الأوقات المختلفة لليوم	٠,٦٨٢
٤	يتعدى على ممتلكات زملائه	٠,٦٧٤
٨٢	لديه القدرة على تحمل المسئولية	٠,٦٦١
٦٨	مقبول من الآخرين بصفة عامة	٠,٦٤٥
٣٦	يهمل في إحضار أدواته المدرسية	٠,٦٣٣
٢٤	يتغيب عن المدرسة	٠,٥٩٥
٨٥	تتسم سلوكياته بالعدوانية	٠,٥٧٩
٣٤	يمكنه استيعاب المنهج	٠,٥٧٥

تابع جدول (٣-٦)

رقم البند	محتوى البنـــد	التشبع
٢	يهتم بنظافة البدن	٠,٥٦٠
٤٧	يتسم بحساسيته المفرطة	٠,٥٥٧-
٧٩	يمكنه السيطرة على انفعالاته	٠,٥٤٣
٥٩	مظهره العام لائق	٠,٥١٩
١١	يواجه صعوبة فى عملية الاتصال	٠,٤٨٨
٤٢	منظم فى عمله	٠,٤٨٥
٦٩	يعرف الأشكال المختلفة للقراءة	٠,٤٨٤
٧	يمكنه الاعتماد على نفسه	٠,٤٧٥
٧٤	سريع الغضب	٠,٤٥١
٦	لا يتبع تعليمات المعلم فى نفس الفصل	٠,٤٢٦
١٩	يصدر أصوات عالية	٠,٤٢١
٦٥	يتسم بحب الذات	٠,٣٧٧-
١٤	يتسم بالخجل	٠,٣٥٤-

يلاحـــظ على محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (٢١ بنداً) أنها تتركز حول الخصائص الشخصية للتلاميذ والتى تتمثل فـــى : القـــدرة علـــى التمييز ، العدوان ، تحمل المسئولية ، القبول ، الإهمـــال ، الـــتوجه الذاتـــى ، التغيب ، استيعاب المنهج ، الحساسية المفـــرطة ، الســـيطرة علـــى الانفعـــالات ، المظهر العام ، التنظيم فى العمـــل ، المعـــرفة ، الاعتماد على النفس ، سرعة الغضب ، الخجل ، ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (البُعد الشخصى للتوافق) .

العامل الثالث : بعد السلوكيات النمطية :

الجذر الكامن لهذا العامل ٧,٥٥ ، ويسهم بنسبة ٨,٧٨ % من التبايـــن الكلـــى للمقياس ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه أحـــد عشـــر " ١١ " بـــنداً مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٣-٧)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الثالث

لمقياس التوافق الاجتماعي (بعد السلوكيات النمطية)

رقم البند	محتوى البنـد	التشبع
٦٦	يشد شعره	٠,٨٦٧
١٧	يقطم أظافره بصورة متكررة	٠,٧٢٤
٨٦	لديه بعض اللزمات الحركية	٠,٧٠٨
٩	يلطم على وجهه	٠,٦٩٢
٤٣	يمص الأصابع	٠,٦٧٤
٤٤	يتعدى على الممتلكات العامة	٠,٥٩٦
٦٤	يضحك بشكل غير مناسب	٠,٥٦١
٤١	يتطفل على الآخرين	٠,٥٥٣
٥٠	يهرب أثناء اليوم الدراسي	٠,٥٣٥
٢٧	يخرج لسانه	٠,٥٢٩
٧٣	يستخدم ألفاظ أو إشارات غير لائقة	٠,٣٢٣

يلاحـظ على محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (١١ بـنداً) أنها تدور حول السلوكيات النمطية التي يصدرها التلاميذ ذوو الاحتـياجات الخاصـة مثل : شد الشعر ، قطم الأظافر ، اللزمات الحركـية ، اللطـم علـى الوجه ، مص الأصابع ، الضحك بشكل غير مناسب ، إخراج اللسان ، التطفل على الآخرين ، إصدار إشارات وألفاظ غير لائقة ، ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (بُعد السلوكيات النمطية) .

العامل الرابع : بُعد السلوكيات المتعلقة بحجرة الدراسة :

الجذر الكامن لهذا العامل ٦,١٨ ، ويسهم بنسبة ٧,١٩ % من التبايـن الكلـي للمقياس ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه اثـنى عشـر " ١٢ " بنداً مرتبة في الجدول التالي طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٣-٨)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الرابع لمقياس التوافق الاجتماعى

(بُعد السلوكيات المتعلقة بحجرة الدراسة)

رقم البند	محتوى البنـد	التشبع
٧٧	يستولى على نقود زملائه	٠,٦٨٩
٧٥	يستأذن عند الخروج من الفصل	٠,٦٣٤
٥٦	يحافظ على أدواته المدرسية	٠,٦٣٤
٤٥	يعانى من كثرة النسيان	٠,٦٢٥
١٢	يحاول التحايل بأى طريقة ليخرج من الفصل	-٠,٥٢٦
٨١	يدخل فصله بصعوبة	٠,٥١٦
٣٧	يصعب عليه التركيز أثناء الشرح	٠,٤٩٠
٧٢	يتعاون مع زملائه	٠,٤٢٢
٣	لديه بعض المعلومات العامة	-٠,٤١٥
١	جلسته فى المقعد طبيعية	٠,٣٩٩
٢٣	لا يفرق بين ممتلكاته وممتلكات الآخرين	٠,٣٥٨
٥٣	يشعر ببعض الحرمان لانفصاله النسبى عن الأسرة	٠,٣٤٨

يلاحـظ على محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (١٢ بنداً) أنها تدور حول السلوكيات التى يصدرها التلاميذ داخل الفصل مثل الاستئذان عند الخروج ، النسيان ، دخول الفصل بصعوبة ، الجلسة فى المقعد ، المحافظة على الأدوات المدرسية ، التحايل بأى طريقة ليخرج من الفصل ، صعوبة التركيز أثناء الشرح ، لديه بعض المعلومات العامة ، التعاون مع زملائه ، الاستيلاء على نقود الزملاء ، ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (بُعد السلوكيات المتعلقة بحجرة الدراسة) .

ب- صدق الاتساق الداخلى :

(١) ارتباط درجات البنود بدرجات الأبعاد المنتمية إليها :

فـى ضـوء ما سبق ذكره عن ماهية تشبعات البنود بالعوامل المنتمية إليها هذه البنود ، تم تفحص قيم تشبعات هذه البنود بالعوامل (الأبعاد) المنتمية إليها فى جدول (٣-٤) ووجد أن هناك تشبع واحد فقط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ وباقى التشبعات (الارتباطات) " ٨٢ معامل ارتباط " دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلى لبنود المقياس .

(٢) ارتباط درجات العوامل (الأبعاد) بالدرجة الكلية للمقياس :

تـم الـتحقق مـن قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد الأربعة للمقياس بالدرجة الكلية على مجموعة من عينة تقنين الأدوات الخاصة بالتلاميذ بلـغ قوامها اثنين وثلاثين " ٣٢ " تلميذاً وتتضح قيم هذا الارتباط فى الجدول التالى :

جدول (٣-٩)

قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التوافق الاجتماعي بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط
بعد التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	٠,٩٤٤
البعد الشخصي للتوافق	٠,٧٦٤
بعد السلوكيات النمطية	٠,٦٢٣
بعد السلوكيات داخل حجرة الدراسة	٠,٨٤٧

ر الجدولية عند درجة حرية ٣٠ = ٠,٤٤٩ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، مما يشير إلى تماسك الأبعاد الداخلية للمقياس .

٨- ثبات المقياس *Reliability of Scale* :

تم التحقق من ثبات المقياس على مجموعة من عينة تقنين الأدوات الخاصة بالتلاميذ بلغ قوامها خمسة وخمسين " ٥٥ " تلميذاً بعدة طرق موضحة في الجدول التالي :

جدول (٣- ١٠)

قيم معاملات ثبات مقياس التوافق الاجتماعي باستخدام بعض الطرق

الطريقة	التجزئة النصفية سبيرمان – براون	معامل ألفا الدرجة الكلية	معامل θ
معامل الثبات	٠,٩٣١	٠,٩٤٨	٠,٩٦٢

ر الجدولية عند درجة حرية ٥٣ = ٠,٣٤٥ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ مما سبق أن مقياس تقدير معلم التربية الخاصة للتوافق الاجتماعي لدى تلاميذه يتميز بمعاملات صدق وثبات مرضية سواء على مستوى بنوده أو أبعاده أو درجته الكلية ومن ثم يمكن الوثوق في استخدامه في البحوث والدراسات المستقبلية .

٩- الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة وثمانين " ٨٣ " بنداً منهم ستة وأربعون " ٤٦ " بنداً موجباً وسبعة وثلاثون " ٣٧ " بنداً سالباً ، وتتوزع البنود الموجبة والسالبة على الأبعاد الأربعة للمقياس طبقاً للجدول التالي :

جدول (٣-١١)
توزيع بنود مقياس التوافق الاجتماعي على أبعاده الأربعة
" مفتاح التصحيح "

م	البعـــد	البنود المنتمية للبعد	عدد البنود في كل بعد
١	بعد التفاعل الاجتماعي مـــع الآخريـــن	٥ ، *٩ ، ١٢ ، ١٤ ، **١٦ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٣ ، ٤٦ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٦٤ ، ٦٧ ، ٦٨ ، ٧٣ ، ٧٥ ، ٧٧ ، ٨٠ ، ٨١	٣٩
٢	البعد الشخصي للتوافق	٢ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٩ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٥٦ ، ٦٢ ، ٦٥ ، ٦٦ ، ٧١ ، ٧٦ ، ٧٩ ، ٨٢	٢١
٣	بعد السلوكيات النمطية	٨ ، ١٥ ، ٢٥ ، ٣٨ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٧ ، ٦١ ، ٦٣ ، ٧٠ ، ٨٣	١١
٤	بعد السلوكيات داخل حجـــرة الدراســـة	١ ، ٣ ، ١١ ، ٢١ ، ٣٤ ، ٤٢ ، ٥٠ ، ٥٣ ، ٦٩ ، ٧٢ ، ٧٤ ، ٧٨	١٢
		المجموع	٨٣

* أخذت البنود أرقاماً جديدة بعد حذف البنود السالف ذكرهم

** بنود سالبة

ويصـــحح المقـــياس بإعطاء البنود الموجبة الدرجات ٣ – ٢ – ١ والبنود السالبة الدرجات ١ – ٢ – ٣ في حالة تقدير المعلم للتلميذ على كل بـند بالإجابات (غالباً – أحياناً – نادراً) على الترتيب . وتتراوح الدرجة الكلـية للمقـياس مـا بين ٨٣ – ٢٤٩ ، والدرجة المرتفعة تعني ارتفاع معـدلات الـتوافق الاجـتماعي لدى التلميذ ، أما الدرجة المنخفضة تعني انخفاض معدلات التوافق الاجتماعي لدى التلميذ .

مقياس تقدير معلمى التربية الخاصة للتوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم

بيانات عامة :

اسم التلميذ : .... فئة الإعاقة : ....

المدرســـة : .... النوع (ذكر ☐ ، أنثى ☐)

الفصـــــل : .... تاريخ الميلاد : ....

عزيزى / معلم التربية الخاصة

تحية طيبة ... وبعد ،

يهـدف هـذا المقـياس إلـى التعرف على أهم السلوكيات الشخصية والاجتماعية التى يتسم بها تلاميذ فصلك وهو عبارة عن (٨٣) نمط سلوكى ، ونظراً لأنك رائد للفصل لذلك المرجو منك تقدير هؤلاء التلاميذ فى كل نمط من هذه الأنماط عن طريق الاستجابة لكل نمط فى ضوء ثلاثة اختيارات : (غالباً ، أحياناً ، نادراً) .

ومثال على ذلك النمط السلوكى :

يمكنه الاعتماد على نفسه

غالباً	أحياناً	نادراً
✓		
	✓	
		✓

- فإذا كان هذا النمط موجود بصورة غالبة ضع العلامة هكذا .....
- وإذا كان هذا النمط موجود بصورة متوسطة ضع العلامة هكذا ..
- وإذا كان هذا النمط موجود بصورة نادرة ضع العلامة هكذا ...

وشكراً لتعاونكم الصادق

مقياس تقدير معلمي التربية الخاصة للتوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم

إعداد (دكتور / حجاج غانم)
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا

م	العبـــــــــارات	غالباً	أحياناً	نادراً
١	جلسته في المقعد طبيعية			
٢	يهتم بنظافة البدن			
٣	لدية بعض المعلومات العامة			
٤	تعدى على ممتلكات زملائه			
٥	يمكنه إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين			
٦	لا يتبع تعليمات المعلم في نفس الفصل			
٧	يمكنه الاعتماد علي نفسه			
٨	يلطم علي وجهه			
٩	يقلد الآخرين			
١٠	يواجه صعوبة في عملية الاتصال			
١١	يحاول التحايل بأي طريقة ليخرج من الفصل			
١٢	يبادر ذاتيا للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية			
١٣	يتسم بالخجل			
١٤	يقضي أوقات الفراغ في اللعب والمرح			
١٥	يقطع اظافره بصورة متكررة			
١٦	لا يمكنه استكمال وجبته الغذائية			
١٧	يصدر أصوات عالية			
١٨	يتودد إلي معلميه			
١٩	يمارس الأنشطة الاجتماعية إذا طلب منه			
٢٠	يمكنه التمييز بين الأشخاص			
٢١	لا يفرق بين ممتلكاته وممتلكات الآخرين			
٢٢	يتغيب عن المدرسة			
٢٣	لدية رغبة في التعليم			
٢٤	يتحيز مع زميله المعاق ضد أي فرد اخر عادي			
٢٥	يخرج لسانه			
٢٦	يسلم علي الآخرين باليد أو لفظيا			
٢٧	يأكل أو يشرب بطريقة لائقة			
٢٨	يعرف بعض الاماكن في مدينته			

م	العبـــــــــارات	غالباً	أحياناً	نادراً
٢٩	يميل إلي التنافس مع الآخرين			
٣٠	يتحايل علي الآخرين			
٣١	يمكنه استيعاب المنهج			
٣٢	يهتم بمن حوله من أشخاص			
٣٣	يهمل في إحضار أدواته المدرسية			
٣٤	يصعب عليه التركيز أثناء الشرح			
٣٥	لدية مجموعة من الأصدقاء			
٣٦	يتفاعل مع زملائه			
٣٧	يتسم بالحيوية أو النشاط الإيجابي			
٣٨	يتطفل علي الآخرين			
٣٩	منظم في عمله			
٤٠	يمص الأصابع			
٤١	يتعدي علي الممتلكات العامة			
٤٢	يعاني من كثرة النسيان			
٤٣	يتسم بخفة الروح			
٤٤	يتسم بحساسيته المفرطة			
٤٥	يمكنه التمييز بين الأوقات المختلفة لليوم			
٤٦	يؤدي الواجبات المكلف بها			
٤٧	يهرب أثناء اليوم الدراسي			
٤٨	يميل إلي المشاركة في الحفلات الاجتماعية			
٤٩	يميل إلي السيطرة			
٥٠	يشعر ببعض الحرمان نتيجة لانفصاله النسبي عن الأسرة .			
٥١	يعرف أسماء زملائه في الفصل			
٥٢	يمكنه مسك الأشياء بطريقة سليمة			
٥٣	يحافظ علي ادواته المدرسية			
٥٤	يتذكر الأشياء والأحداث			
٥٥	يحب التعارف والصداقة مع الآخرين بصفة عامة			
٥٦	مظهره العام لائق			
٥٧	يميل إلي اللعب بمفرده			
٥٨	يتسم بحب الاستطلاع			
٥٩	يتم اختياره من جانب زملائه للعب			
٦٠	يتعامل مع الغرباء بطبيعته			
٦١	يضحك بشكل غير مناسب			
٦٢	يتسم بحب الذات			

م	العبـــــــــارات	غالباً	أحياناً	نادراً
٦٣	يشد شعره			
٦٤	يتبع قواعد الطابور			
٦٥	مقبول من الآخرين بصفة عامة			
٦٦	يعرف الأشكال المختلفة للقرابة			
٦٧	يميل إلى النشاط الزائد			
٦٨	حركته بطيئة ومتبلدة			
٦٩	يتعاون مع زملائه			
٧٠	يستخدم ألفاظ أو إشارات غير لائقة			
٧١	سريع الغضب			
٧٢	يستأذن عند الخروج من الفصل			
٧٣	يسعى إلى نيل استحسان معلميه			
٧٤	يستولى على نقود زملائه			
٧٥	يشترك في الأعمال المهنية في المدرسة			
٧٦	يمكنه السيطرة على انفعالاته			
٧٧	يضبط عملية الإخراج			
٧٨	يدخل فصله بصعوبة			
٧٩	لدية القدرة على تحمل المسئولية			
٨٠	يعرف قيمة النقود			
٨١	يستجيب للاخرين بطريقة اجتماعية مقبولة			
٨٢	تتسم سلوكياته بالعدوانية			
٨٣	لديه بعض اللزمات الحركية			

الفصل الرابع

السلوكيات القيادية للمعلم

أولاً : السلوكيات القيادية للمعلم
ثانياً : مقياس السلوكيات القيادية للمعلم

الفصل الرابع
السلوكيات القيادية للمعلم

أولاً : السلوكيات القيادية للمعلم ***Teacher's Leadership Behaviors*** :

السـلوك القـيادي هو نمط العلاقات السائدة بين أفراد الجماعة وهذه العلاقـة تفـترض وجـود شخص معين مسئول عن مصلحة الجماعة وتحقيق أهدافها في فترة معينة (فاروق جبريل ، ١٩٩٠ ، ١٣٦) .

كمـا أشـار *Yuki* في عام ١٩٩٤إلي أن القيادة هي العملية التي من خلالهـا يؤثـر أحد أعضاء المجموعة (قائدها) علي باقي الأعضاء من أجل تحقيق أهداف معينة *(In: Baron,et al., 1998,253)* .

أمـا السـلوك القـيادي للمعلم فهو يعني مساهمة المعلم في التطوير الحـادث في المدرسة ومساعدة زملائه المعلمين علي تعلم استراتيجيات فعالة في التدريس *(Lord& Miller,2000)* .

والسلوك القيادي للمعلم لا يأخذ إطار رسمي أو مسئولية أو مهام مكلف بتنفـيذها المعلـم ولكنه خاصية مميزة للمعلم تجعله يطور من عمله وأساليب تدريسه لكي يؤثر مباشرة في تعلم تلاميذه ، كما تعني تعاونه مع المعلمين من أجل إنجاح العمل ، ولذلك فإن هناك بعدين رئيسيين للسلوك القيادي لدي المعلم هما تحسين نواتج التعلم لدى تلاميذه والنشاط المهني التعاوني .

(Harris & Muijs, 2002)

وتتحدد سلوكيات المعلم القيادية في أربع مهارات هى :

أ – الاستمرار أثناء الخدمة في تنمية مهاراته التدريسية .

ب– إمداد المنهج بمعلومات إضافية قوية .

جـ– مساعدة زملائه أثناء الخدمة عن طريق العمل التعاوني .

د – المشاركة في عمليات التقويم التي تجرى للمعلمين .

(Gehrke,1991)

كمـا أن أغلبية الهيئات والمنظمات التى اهتمت بالسلوك القيادى للمعلم تنظر للمعلم القائد على أنه :

أ – لديه خبرة تعليمية ويشارك زملاءه المهنيين فى المعرفة .

ب- يتقدم بتدرج طبيعي في منحنى التقدم المهني .
جـ- ينكب في عمله لكي يعرف ما هو أفضل لتلاميذه .
د - يشترك في مشروعات بحثية مستمرة لاختبار كفائته .
هـ- يتعاون مع أقرانه ومع الآباء والمجتمع ويتحاور بصفة مستمرة معهم للتوصل إلى الأفضل .
و - يهتم بالنواحي الاجتماعية والسياسية .
ز - ناصح للمعلمين الجدد .
ى - يشترك في إعداد معلمي قبل الخدمة من خلال قنوات اتصال مع الجامعات .
ط - يشارك في صنع القرارات .

(Enderlin-Lampe, 1997)

كما توجد ثلاثة أساليب قيادية للمعلم كالتالي :

أ - الأسلوب العاطفي الاندفاعي *Sentimental/Impulsive* وهذا الأسلوب يعني علاقة شخصية زائدة عن الحد مع التلاميذ وتتسم بالاندفاع وعدم التخطيط ولذلك ينخفض تحصيل التلاميذ تبعاً لهذا الأسلوب ويقل نضجهم الانفعالي .

ب- الأسلوب المتوازن المنظم *Warm/Businesslike* ويعني هذا الأسلوب فهم واستماع وقبول أفكار التلاميذ ومشاعرهم ، والمعلم الذي يمارس هذا الأسلوب موثوق فيه - منظم - موجه نحو العمل - مرن ، يكافئ ويشجع عمل التلاميذ ومن ثم يزداد تحصيل التلاميذ وتتحسن سلوكياتهم .

جـ- الأسلوب القلق / كثير المطالب *Anxious/Demanding* يبدو المعلم تبعا لهذا الأسلوب خائف من نظرة الآخرين له متسلط وناقد وغير موثوق فيه وقاس وكثير المطالب بما ينعكس سلبيا علي أداء تلاميذه .

(Davis, 1983, 39-40)

والأسلوبان الأول والثاني (الأسلوب العاطفي الاندفاعي والأسلوب المتوازن المنظم) يتفقان مع مسميات أخري من أساليب القيادة فالأسلوب

الأول يسمي الأسلوب الموجه نحو الشخص ***Person Orientation*** أو السلوك القيادي المؤيد وهو يهتم بإقامة علاقات صداقه مع التابعين ، والأسلوب الثاني يسمي الأسلوب الموجه نحو المهمة ***Task Orientation*** أو السلوك القيادي الموجه وهو يهتم بتنفيذ المهمة المكلف بها التابعون مهما حدث .

(فاروق جبريل ، ١٩٩٠ ، ١٣٧ ***;Baron,et al., 1998,254***)

وهـــذان الأسلوبان من الأساليب القيادية لدي المعلم لهما تأثيرهما علي تحصيل التلاميذ ورضاهم عن الفصل بجوانبه المختلفة (الرضا عن الزملاء – التقدير مـــن الآخرين ، الاستقلال – التنوع في جذب الاهتمام – الرضا عن المهـــارة الشخصـــية للمعلم – الرضا عن الكفاءة العلمية للمعلم) ، ولكن هذا التأثير يتوقف علي درجة وضوح الدور لدي التلميذ أي فهمه لواجباته وأدواره داخل الإطار المدرسي (فاروق جبريل ، ١٩٩٠ ، ١٦٣ – ١٦٤) .

كمـــا أن الســـلوك القـــيادي للمعلم يساعد في إرشاد الزملاء وتحقيق مســـتوى أعلـــي في التعليم وتكوين علاقات إيجابية بين الإدارة والمعلمين بما يعني التعاون بينهم من خلال قيادة مشتركة ، ومن غير السلوك القيادي للمعلم لا تكـــون هـــناك فاعلية للفصل ، والسلوك القيادي للمعلم ينعكس علي تلاميذه بالنمذجة حيث يتعلم التلاميذ السلوكيات القيادية من معلميهم والتي تؤثر عليهم مستقبلاً ***(Moller, et al.,2001)*** .

فالســـلوك الديمقـــراطى للمعلم – وهو أحد السلوكيات القيادية – يؤثر تأثـــيراً قويـــاً فـــي سلوك المتعلمين ، لأن للمعلم دوراً قيادياً وريادياً فهو يمثل القـــدوة بالنسبة لتلاميذه ، وعلى المعلم أن يحرر نفسه من التعصب وألا يفرق بيـــن المتعلمين وبعضهم ، وأن يبذل كل الجهد لإشاعة الجو الديمقراطى داخل الفصل (محمود منسى ، ٢٠٠٣ ، ٧٩) .

والســـلوك القيادي للمعلم مهم أيضا في مجال التربية الخاصة حيث أن إعـــداد معلـــم التربية الخاصة ونمو السلوكيات القيادية لديه والنظام المدرسي الموجـــود فـــي المؤسســـة الخاصة يؤثر علي أداء المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة ***(Patton&Townsend,2001)*** .

كمـــا ينبغي إعداد المعلمين سواء في مجال التربية الخاصة أو التربية العامــة علــي ممارســة السلوكيات القيادية والتي تشمل التدريب علي التعلم التعاوني والشعور المشترك بالمسؤولية *(Lowenbraun,1990)* .

كمـــا قدم *(krisko,2001)* بروفيل لشخصية المعلم القيادية تتحدد فى ثمانـــية خصـــائص هى : الإحساس الشخصى الداخلى،المهارات الاجتماعية ، الــتحلى بــروح الدعابــة و الفكاهة *Find Homor* ، الابتكارية ، المرونة ، الفاعلية ، التعلم مدى الحياة، الجرأة .

وفـــي دراســـة أجــراها *(Zinn,1997)* توصل فيها إلى مجموعة من الخصائص التى ينبغى أن تتوفر فى المعلم لأداء دوره كقائد تعليمي وتربوى ، وفى الوقت نفسه هناك مجموعة من الخصائص لا يشترط أن تتوفر فى المعلم لممارسة هذا الدور ، وذلك موضح فى الجدول التالى :

جدول (٤-١)

تصور *(Zinn,1997)* لخصائص المعلم كقائد تعليمى

خصائص ينبغى أن تتوفر فى المعلم القائد	خصائص لا يشترط أن تتوفر فى المعلم القائد
- لديه درجة من الإحساس بالمسئولية . - يشـارك بفاعلـية فـى صـناعة القرار المتعلق بالمدرسة . - يحظى باحترام من جانب زملائه. - يحظى بدرجة عالية من الموثوقية. - يلجـأ إلـيه المعلمـون الآخـرون لأخذ النصـيحة والاسـتزادة بالمعلومـات والمساندة.	- لا يتطلـب بالضـرورة ممارسـة أدوار رسمية فى المدرسة . - لا يتطلـب بالضـرورة المشـاركة فـى مجالس الأباء . - لا يستلزم بالضرورة بذل جهد أكثر.

كمـــا أوضـــح الباحـــث الســـابق *(Zinn,1997)* وجود عوامل مدعمة *Supportive* و أخـــرى معوقة *Barriered* للسلوك القيادى للمعلم أوضحها فى جدول يمكن تلخيصه كالتالى :

جدول (٤-٢)

العوامل المدعمة و العوامل المعوقة للسلوك القيادى للمعلم

العوامل المدعمة	العوامل المعوقة
داخل بيئة العمل:	
- اتصالات شخصية مع المعلمين . - التدعيم من جانب المديرين و نمذجة المعلمين لسلوكيات المديرين القيادية . - الخبرات الناجحة للمعلم داخل المدرسة . - التدريب على المهارات القيادية . - التدعيم والاحترام من زملائه المعلمين . - المرونة فى التعامل . - الآراء و المقترحات المقبولة من القيادة الرسمية .	-نقص الوقت داخل المدرسة. -نقص التدعيم و الاهتمام من الآخرين بالمدرسة. -تدعيم إدارى غير مستقر(متردد).
خارج بيئة العمل	
- التدعيم من جانب الأصدقاء والآباء وأعضاء الأسرة . - التقارير الإيجابية لوسائل الإعلام عن المدرسة والمعلمين . - التقدير والاحترام من آباء التلاميذ .	- الأعباء الأسرية. - النقد من وسائل الإعلام للمدرسة والمعلمين . - الإدراك السلبى للمرأة كمعلمة قيادية.
عوامل داخلية:	
- التقديرات العالية من جانب الموجهين . - الشعور بالالتزام . - ممارسة الأدوار التى تأخذ طابع التحدى والتغيير . - القدرة على حساب المخاطر . - الابتكارية . - التعزيز الذاتى . - الصدق . - الثقة بالذات .	- عدم الشعور بالراحة عند ممارسة الأدوار القيادية . - الشعور بعدم التشجيع والإحباط . - الإنهاك النفسى . - الشعور بعدم امتلاك الخبرة لممارسة أدوار قيادية . - عدم الرغبة و التخوف من التغيير .

إن المعلم القائد يسعى إلى تنمية الإرادة والعزيمة وكذلك تنمية الجوانب الأكاديمـية والانفعالية والاجتماعية لتلاميذه ، وتحسين القيم والاعتقادات التى يجب أن يتحلى بها التلاميذ للمساهمة بفاعلية فى مجتمع ديموقراطى، وكجزء من الإصلاح التربوى الحالى ، يكون الدور القيادى للمعلم خارج حوائط الفصل من خلال تصميم برامج تعليمية و منهجية لتحسين المنهج – العمل بفاعلية مع الـزملاء والآبـاء – تنمية وتفعيل آلية تنفيذ الإجراءات والسياسات التعليمية علـى مسـتوى المدرسـة ، والمشـاركة فـى تبادل المعـرفة والخبرة مع المعلمين الجدد *(Lieberman,2002)* .

إن السـلوك القيادى للمعلم ضرورة ملحة تستلزمها طبيعة مهنة المعلم والـذى يوضع فى العديد من المواقف التى تتطلب منه أن يتقمص دور القائد ، ونجـاح المعلم فى أداء هذا الدور يتوقف على عوامل بعضها شخصى والبعض الآخـر خاص ببيئة العمل التى يعمل بها ، فممارسة السلوكيات القيادية تتطلب فـى الـبداية مواصفات خاصة لدى المعلم ويشمل ذلك العديد من الصفات منها الـثقة بالنفس والصدق وحب الاستطلاع ودرجة ما من الذكاء والاتزان النفسى والـتروى والقـدرة علـى الحظى بحب الآخرين ، ولكن هذه الصفات وغيرها الكثـير لـن تجـدى إذا كانـت البيئة التى يعمل فيها المعلم غير مشجعة على ذلـك ، فـالمعلم الذى لديه استعداد لممارسة السلوكيات القيادية ولكن لم يجد الدعـم والمساندة من زملائه ورؤسائه فى العمل ، ولم يجد أيضاً القدوة التى تمـثل له خـبرات بديلة يستفيد منها ويتعلم ، كل ذلك سيجعل المعلم غير قادر على ممارسة أى سلوك قيادى وسيقتصر دوره فقط داخل حوائط الفصل ، بينما المعلم الذى يجد بيئة خصبة لنمو المهارات القيادية ، وتحتوى هذه البيئة على قـيادة رسمية ناجحة فى المدرسة التى يعمل بها ، وتعاون إيجابى متبادل بين الزملاء ، وتشجيع ومساندة من الزملاء والرؤساء ، وشعور مشترك بالمشاركة الاجتماعية ، كل ذلك يعد أمثلة للبيئة المدرسية التى تشجع على نمو المهارات القيادية لدى المعلم .

ثانيا : مقياس السلوكيات القيادية للمعلم :

يهـــدف المقياس إلى التعرف على السلوكيات القيادية للمعلم عن طريق الـــتعرف علـــى أهـــم السلوكيات التى تدل على شخصية قيادية فى تعامله مع التلاميذ ومع زملائه فى المدرسة .

ولقد تم إعداد المقياس الحالى باتباع الخطوات التالية :

١- تـــم مـــراجعة بعض الأطر النظرية فى مجال السلوك القيادى بصفة عامة والســـلوك القـــيادى للمعلـــم بصفة خاصة (*Peterson&Cooke,1983* ؛ فـــاروق جـــبريل ،١٩٩٠؛ *Gehrke,1991* ؛ هـــنداوى حـــافظ ،١٩٩٩ ؛ *Mollar,et al. 2001* ؛ *Harris & Muijs, 2002*) .

٢- تـــم الاســـتفادة مـــن بعـــض المقايـــيس الخاصة بالسلوك القيادى بصفة علمة ، والسلوك القيادى للمعلم بصفة خاصة والبنود التى تم اقتباسها من المقاييس السابقة فى مجال السلوك القيادى ، وتم تعديلها مبينة فى الجدول التالى :

جدول (٤-٣)

البنود المقتبسة من بعض المقاييس الخاصة بالسلوك القيادى وصورتها المعدلة فى المقياس الحالى

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة فى المقياس الحالى
- فوجئت عند كتابة الملخص السبورى بصوت صاخب ينبعث من داخل الفصل القرار : • معاقبة كل الفصل • أنبه الطلاب لسوء الفعل الذى ارتكب . • أبحث عن الفاعل بعد انتهاء الحصة . • أتجاهل الموقف تماماً .	استمارة استبيان للتعرف على كيفية اتخاذ المعلم القرار فى مواجهة بعض المواقف داخل الفصل وخارجه	(محمد الحوت ، حمدى المحروقى ، ١٩٨٩)	- أتجاهل السلوكيات غير المرغوبة التى تحدث داخل الفصل من التلاميذ .

تابع جدول (٤-٣)

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة في المقياس الحالي
- وجه إليك الناظر اللوم أمام الطلاب لتأخرك عن طابور الصباح لظرف طارئ : القرار : • أرد عليه بنفس الأسلوب أمام الطلاب . • أعتذر وأعد بعدم التأخير . • أتجاهله تماماً . • أتقبل ما يقول ثم أوضح موقفي بعد ذلك	استمارة استبيان للتعرف على كيفية اتخاذ المعلم للقرار في مواجهة بعض المواقف داخل الفصل وخارجه	(محمد الحوت ، حمدى المحروقى ، ١٩٨٩)	- أجد صعوبة في الحضور إلى المدرسة مبكراً
- دخل عليك أحد أولياء الأمور الفصل ووجه إليك بعض الإرشادات لكى تتبعها فى عملك : القرار : • أعنفه على ذلك وأطرده من الفصل . • أتقبل ذلك بسعة صدر ما دامت إرشاداته مفيدة . • أتجاهله تماماً . • أطلب منه في هدوء عدم التدخل في شئوني .			- إذا قدم ولى الأمر لىّ بعض الإرشادات لكى أتبعها فى تعاملى مع التلاميذ أتظاهر بقبولى هذه الإرشادات حتى لا أحرجه .

تابع جدول (٤-٣)

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة في المقياس الحالي
- لدي مبدأ في حكمي على الأشياء .	*Leadership Behaviors Scale*	*(Lerche, 1998)*	- أعاني من التسرع في حكمي على الأشياء .
- أعامل كل فرد بعدل واحترام بغض النظر عن موقعه .			- أعامل كل فرد باحترام بغض النظر عن موقعه .
- أستمع جيداً للطرف الآخر ، حتى أكون معلومات واضحة وشاملة			- أثناء الحوار أجد نفسي بطريقة لا إرادية أقاطع الحديث .
- يهتم بأن يتم التنسيق والتعاون بين المعلمين فيما يقومون به من أعمال	مقياس وصف السلوك القيادي	(هنداوي حافظ ، ١٩٩٩)	- يمكن أن أتعاون مع إدارة المدرسة
- ينفرد باتخاذ القرارات داخل المدرسة			- أساهم بقدر ما في صناعة القرارات المتعلقة بالمدرسة

تابع جدول (٤-٣)

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة في المقياس الحالي
- يمكن أن أنظم وأقدم الأفكار بفاعلية للخطب الرسمية	Leadership Skills Inventory	Center for Student Involvement & Leadership, 2002)	- أجد صعوبة في إلقاء خطاب في مناسبة ما
- يمكن أن أشارك في مناقشات الجماعة بفاعلية			- يمكن أن أشارك في مناقشات الجماعة بفاعلية
- يمكن أن أتوقع المشكلات قبل أن تحدث			- لدى قدرة على توقع المشكلة قبل أن تحدث
- يمكن أن أعرف المشكلة وأتعرف على أسبابها			- أجد صعوبة في تحديد أسباب أي مشكلة تواجهني .
- أتعرف على الحلول البديلة لمشكلة ما ، وأختار الأنسب .			- أحدد عدة حلول بديلة لأي مشكلة تواجهني .
			- أجد صعوبة في اختيار الحل البديل لمشكلة ما تواجهني .
- أعمل بفاعلية تحت أي ضغط .			- أجد نفسي منفعلاً في المواقف الضاغطة .

٣- تم تطبيق استبيان مفتوح على عينة من المديرين والمعلمين والأخصائيين ببعض مدارس التربية الخاصة بمحافظة قنا هدف إلى التعرف على أهم السلوكيات التي يصدرها المعلمون وتدل على شخصية قيادية في تعاملهم مع التلاميذ ومع زملائهم .

والجدول التالى يوضح نتيجة هذا الاستبيان :

جدول (٤-٤)

تحليل الاستبيان المفتوح الخاص بالسلوك القيادى

م	السلوكيات القيادية	النسبة المئوية %
١	الإلمام بالأعمال الإدارية داخل المدرسة	٣٠
٢	قوة المعلم فى المواد التى يقوم بتدريسها	١٠
٣	المشاركة فى جميع أنشطة المدرسة	١٠
٤	المشاركة فى حل المشكلات السلوكية للتلاميذ	٢٠
٥	عدم التدخل فى أى موضوعات فى المدرسة	٤٠
٦	الاهتمام بمرافق المدرسة	٤٠
٧	الاهتمام بالتلاميذ داخل وخارج المدرسة	٤٠
٨	تواجد النواحى الأخلاقية للمعلم .	١٠
٩	الصبر فى معاملة التلاميذ	١٠
١٠	العلاقات الاجتماعية بين المعلم وأولياء الأمور	١٠
١١	التدريب أثناء الخدمة	٢٠
١٢	الشخصية القوية للمعلم	١٠
١٣	حب العمل	٢٠
١٤	التروى فى حل المشكلات	١٠
١٥	تبسيط المعلومات للتلاميذ .	١٠
١٦	استخدام أكثر من وسيلة للشرح	١٠
١٧	التشاور مع الزملاء فى حل المشكلات	٢٠
١٨	الشعور بالمسئولية	٢٠
١٩	محاولة إكساب المهارات الحياتية للتلاميذ من خلال البيئة	٢٠
٢٠	معرفة النواحى المهنية فى المدرسة	١٠

٤ – فـــى ضوء الثلاث خطوات السابقة تم صياغة ما يقرب من ستين " ٦٠ " بـــنداً ، وتمثل هذه البنود الصورة المبدئية للمقياس ، وتتوزع هذه البنود على خمسة أبعاد رئيسية هى : الشعور بالمسئولية (١٩ بنداً) ، التواصل مع الآخرين (١٤ بنداً) ، الاهتمام بالتلاميذ (١٢ بنداً) ، النشاط المهنى التعاونى (٩ بنود) ، مواجهة المشكلات(٦ بنود) .

٥- بعــد تعديــل صـــياغة البــنود لغويــاً ، كتبت تعليمات المقياس ، وطبق علـــى عيـــنة تقنيـــن الأدوات الخاصـــة بالمعلمين وذلك للتحقق من صدقه وثباته .

٦- صدق المقياس *Validity of Scale* :

تـــم الـــتحقق مـــن صـــدق المقـــياس بواســـطة صدق الاتساق الداخلى كالتالى :

أ – ارتباط درجات البنود بدرجات الأبعاد التى تنتمى إليها هذه البنود :

تـــم إيجـــاد معـــاملات الارتـــباط بيـــن درجات البنود ودرجات الأبعـــاد الـــتى تنـــتمى إلـــيها هـــذه البـــنود لدى عينة تقنين الأدوات الخاصـــة بالمعلميـــن والمبيـــنة فى جدول (٢ – ٥) ، وبلغ قوامها اثنيـــن وســـبعين " ٧٢ " معلمـــاً والجـــدول الـــتالى يوضـــح قيم هذه المعاملات :

جدول (٤-٥)

قيم معاملات ارتباط درجات بنود مقياس السلوك القيادى بالأبعاد المنتمية إليها هذه البنود

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
الشعور بالمسئولية		التواصل مع الآخرين		الاهتمام بالتلاميذ		النشاط المهنى التعاونى		مواجهة المشكلات	
٢	٠,٢٥٤	٤	٠,١١٦	٨	٠,٤٣٨	١	٠,٣٣٢	٥	٠,٣٩٧
٦	٠,٢٨٢	١٢	٠,٢٢٨	١١	٠,٣٢٤	٣	٠,٤٠٨	٧	٠,٦٦٧
١٠	٠,٤٨٣	١٣	٠,٤١٤	١٧	٠,٥٤٠	٢٠	٠,٤١٦	٩	٠,١٥٦
١٦	٠,٢٦١	١٤	٠,٣٠٥	١٩	٠,٤٠٠	٢٦	٠,٥٩١	٣٢	٠,٤٨٨
٢٢	٠,٣٠٩	١٥	٠,٤٦١	٢١	٠,٣٥٤	٢٨	٠,١٧٠	٤٩	٠,٦١٢
٢٣	٠,٤٨٤	١٨	٠,٣٠٠	٢٧	٠,٤٥٩	٣١	٠,١٩٩	٥٧	٠,٤١٣
٢٥	٠,٢٢٤	٢٤	٠,٢٩٥	٢٩	٠,٤٣٨	٤٠	٠,٤٣٥		
٣٠	٠,٣٨٠	٣٦	٠,٤٥٦	٣٣	٠,٤١٠	٤٨	٠,٤٥٤		
٣٥	٠,٢٨٠	٣٨	٠,٣٦٠	٣٤	٠,١٢٤	٥٠	٠,٥٩٥		
٣٧	٠,١٢٥	٣٩	٠,٠٩١	٤٥	٠,٥٧٣				
٤١	٠,٣٢٧	٤٣	٠,٣١١	٥٢	٠,٣٢٩				
٤٢	٠,٣٥٦	٥٦	٠,٢٩٦	٥٣	٠,١٣٤				
٤٤	٠,٣٣٣	٥٨	٠,٤٦٣						
٤٦	٠,٣١٣	٦٠	٠,٢٥٢						
٤٧	٠,٣٢٢								
٥١	٠,٣١٦								
٥٤	٠,٣٦٧								
٥٥	٠,٠٢١-								
٥٩	٠,٥٣٢								

ر الجدولية عند درجة حرية ٧٠ = ٠,٢٣٢ عند مستوى ٠,٠٥ ، ٣٠٢ عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن البنود ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالأبعاد التى تنتمى إليها هذه البنود باستثناء عشرة بنود لم تصل إلى مستوى الدلالة المقبول هى ٤ ، ٩ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٣٩ ، ٥٣ ، ٥٥ لذلك يتم حذف هذه البنود من المقياس ، والدلالة الإحصائية للبنود تعنى صدق اتساقها الداخلى .

ب- ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس :

تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة تقتين الأدوات الخاصة بالمعلمين والبالغ قوامها اثنين وسبعين " ٧٢ " معلماً وقيم هذه المعاملات موضحة فى الجدول التالى :

جدول (٤-٦)

قيم معاملات ارتباط درجات أبعاد مقياس السلوك القيادى بالدرجة الكلية

البعد	الشعور بالمسئولية	التواصل مع الآخرين	الاهتمام بالتلاميذ	النشاط المهنى التعاونى	مواجهة المشكلات
معامل الارتباط	٠,٨٧٤	٠,٦٦٧	٠,٦٦٧	٠,٧٦٧	٠,٥٠٣

ر الجدولية عند درجة حرية ٧٠ = ٠,٣٠٢ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، مما يشير إلى تماسك الأبعاد الداخلية للمقياس .

٧- ثبات المقياس ***Reliability of Scale*** :

تم إيجاد معاملات الثبات لدرجات ستين " ٦٠ " معلماً من معلمى التربية الخاصة بطريقتين هما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (٤-٧)

معاملات ثبات مقياس السلوك القيادى

بواسطة طريقتى التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ

الطريقة / البيان	التجزئة النصفية سبيرمان - براون	معامل ألفا الدرجة الكلية
معامل الثبات	٠,٥٨٩	٠,٧٠٩

ر الجدولية عند درجة حرية ٥٨ = ٠,٢٠٥ عند مستوى ٠,٠١

مما سبق يتضح أن مقياس السلوك القيادى لمعلم التربية الخاصة يتسم بمعاملات صدق وثبات مرضية سواء على مستوى بنوده أو أبعاده أو درجته الكلية ومن ثم يمكن استخدامه فى البحث الحالى .

٨- الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس فى صورته النهائية من خمسين "٥٠" بنداً ، منها واحد وثلاثين "٣١" بنداً موجباً وتسعة عشر "١٩" بنداً سالباً وتتوزع البنود الموجبة والسالبة على الأبعاد الخمسة للمقياس فى ضوء التوزيع الموضح فى الجدول التالى :

جدول (٤-٨)

توزيع بنود مقياس السلوك القيادى على أبعاده الخمسة " مفتاح التصحيح "

م	البعد	البنود المنتمية للبعد	عدد البنود في كل بعد
١	الشعور بالمسئولية	٢ ، ٥ * ، ٨ ** ، ١٤ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٣ ، ٤٥، ٤٩	١٦
٢	التواصل مع الآخرين	١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٤٦ ، ٤٨ ، ٥٠	١٢
٣	الاهتمام بالتلاميذ	٧ ، ٩ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣٧ ، ٤٤	١٠
٤	النشاط المهنى التعاونى	١ ، ٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٣٢ ، ٤٠ ، ٤٢	٧
٥	حل المشكلات	٤ ، ٦ ، ٢٧ ، ٤١ ، ٤٧	٥
	المجموع		٥٠

* أخذت البنود أرقاماً جديدة بعد حذف البنود سالفة الذكر ** بنود سالبة

ويصـــحح المقياس بإعطاء البنود الموجبة الدرجات ٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١ والبنود السالبة الدرجات ١ –٢ – ٣ – ٤ – ٥ ، المقابلة للإجابــات (دائمــا – غالــباً – أحياناً – نادراً – أبداً) على الترتيب . وتــتراوح الدرجــة النهائــية للمقياس ما بين ٥٠ – ٢٥٠ ، والدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع معدلات السلوكيات القيادية لدى المعلم ، أما الدرجــة المنخفضة تدل على انخفاض معدلات السلوكيات القيادية لدى المعلم .

مقياس السلوكيات القيادية للمعلم

بيانات عامة :

اسم المعلم : .... التخصص : ....

المدرســة : .... النوع (ذكر ☐ ، أنثى ☐)

الخــبرة (أقل من ٥ سنوات ☐ ، بين ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات ☐ ، أكثر من ١٠ سنوات ☐)

عزيزى / المعلم

تحية طيبة ... وبعد ،

يتضــمن هذا المقياس العبارات التى تعبر عن ردود أفعالك وسلوكياتك فــى المواقــف المختلفة ، والرجاء من سيادتكم تحرى الدقة فى الإجابة حتى يمكــن الاستفادة منها ، علماً بأن استجابتك ستكون سرية ولن يتم استخدامها إلا للبحث العلمى فقط .

والمطلوب :

الاســتجابة لكــل عــبارة من عبارات المقياس فى ضوء ثلاثة اختيارات : (نعم ، أحياناً ، لا)

مثال : أجد صعوبة فى تحديد أسباب أى مشكلة تواجهني	نعم	أحياناً	لا
فإذا كانت إجابتك بـ " نعـم " ضع العلامة هكذا	✓		
وإذا كانت إجابتك بـ " أحياناً " ضع العلامة هكذا		✓	
وإذا كانت إجابتك بـ " لا " ضع العلامة هكذا			✓

وشكراً لتعاونكم الصادق

مقياس السلوكيات القيادية للمعلم

إعداد (دكتور / حجاج غانم)
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية بقنـــا

م	العـبارة	نعم	أحياناً	لا
١	استشير زملائي في بعض الأمور الخاصة بي			
٢	أشعر أن المدرسة في حاجة إلي العديد من الخدمات			
٣	يمكن أن أشارك في مناقشات الجماعة بفاعلية			
٤	أجد نفسي منفعلاً في المواقف الضاغطة			
٥	عندما ينتهي عملي اليومي أخرج مباشرة من المدرسة			
٦	أعاني من التسرع في حكمي علي الأشياء			
٧	أسعي إلي وصول تلاميذي إلي مستوى معين من الأداء			
٨	أتجنب التدخل في أى موضوعات في المدرسة			
٩	أسعي إلي توفير وسائل تساعدني في تعليم تلاميذي			
١٠	أجد نفسي أشارك في أى مناسبة تحدث في المدرسة			
١١	أعامل كل فرد باحترام بغض النظر عن موقعه			
١٢	أجد نفسي حريصا علي تكوين علاقات مع زملائي داخل المدرسة			
١٣	أميل إلي معرفة ما يجرى من أحداث محلية يومية			
١٤	أجد صعوبة في الحضور إلي المدرسة مبكراً			
١٥	يلفت انتباهي كيفية ممارسة التلاميذ لأوقاتهم خارج الفصل			
١٦	يصعب عليّ توصيل ما أعنيه للآخرين			
١٧	يسبب لي التلميذ المتأخر عن زملائه نوعا من فتور الحماس في التدريس			
١٨	أساهم بقدر ما في صناعة القرارات المتعلقة بالمدرسة			
١٩	أسعي إلي معرفة الخلفية الأسرية لتلاميذ فصلي			
٢٠	عندما أجد شخصا غريباً في حجرة المدير يهمني أن أعرف شخصيته			
٢١	عندما أجد أحد العاملين لا يلتزم بالوقت المدرسي أسعي إلي توجيهه .			
٢٢	لا أميل إلي معرفة الأحداث العالمية اليومية			
٢٣	أفضل عدم الإدلاء برأيي في أى اجتماع			
٢٤	أتجاهل السلوكيات غير المرغوبة التي تحدث داخل الفصل من التلاميذ			
٢٥	علاقتي بتلاميذ تنتهي بمجرد الخروج من الفصل			
٢٦	عندما يغيب أحد زملائي المعلمين يوما ما ، أفضل سؤاله عن السبب .			
٢٧	أجد صعوبة في اختيار الحل البديل لمشكلة ما تواجهني			

يتبع ...

م	العبارة	نعم	أحياناً	لا
٢٨	عندما يحاول التلاميذ التحاور معي ، أجد نفسي منشغلاً عنهم			
٢٩	أجد سهولة في القيام بأعمال الإشراف			
٣٠	أنا على دراية بأي جديد يحدث في المدرسة			
٣١	أثناء الحوار أجد نفسي بطريقة لا إرادية أقاطع الحديث			
٣٢	أجد نفسي أتبرع لخدمة زملائي في أي مشكلة تواجههم			
٣٣	إذا وجدت دورات المياه غير نظيفة ، أفضل عدم التعليق			
٣٤	عندما لا يعجبني تعامل أحد المعلمين مع التلاميذ ، أظهر له ذلك			
٣٥	أجد صعوبة في إلقاء خطاب في مناسبة ما			
٣٦	يمكنني أن أقوم بأعمال النظافة في المدرسة			
٣٧	لا يهمني ما يحتاجونه تلاميذي خارج إطار الفصل			
٣٨	إذا وجدت مقعد أو كرسي مكسور ، أطلب من المدير لكي يتصرف			
٣٩	تلفت انتباهي الأغذية التي تقدم للتلاميذ			
٤٠	يمكن أن أتعاون مع إدارة المدرسة			
٤١	أجد صعوبة في تحديد أسباب أي مشكلة تواجهني			
٤٢	أشعر بنوع من الضيق عندما ينتقدني زملائي			
٤٣	أشعر بأن المنهج المخصص لتلاميذي يحتاج إلى تطوير			
٤٤	أحاول أن أشجع تلاميذي على إبداء أي شكوى خاصة بتعليمهم في المدرسة			
٤٥	عندما أجد تلاميذ فصل ما بدون معلمهم ، أفضل عدم التعليق			
٤٦	أراعي في اختيار هندامي ، رد فعل الآخرين له			
٤٧	لدي قدرة على توقع المشكلة قبل أن تحدث			
٤٨	أميل إلى حضور الاجتماعات العامة خارج نطاق المدرسة			
٤٩	أقارن بين ما تم التوصل إليه من قرارات في مجالس الآباء وما يتم بالفعل			
٥٠	أعرف الأسماء الثلاثية لجميع زملائي في المدرسة			

الفصل الخامس

شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية

أولاً : شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية

ثانيا : مقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية

الفصل الخامس
شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية

أولاً : شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية ***Teacher's Sense of Community*** :

إن الشـــعور بالمشاركة الاجتماعية على مستوى المدرسة يعنى شعور كـــل عضــــو من أعضاء المدرسة بالانتماء والثقة ومراعاة الآخرين وأن لدى جماعة المدرسة إيمان مشترك بأن الاحتياجات التعليمية سيتم تلبيتها من خلال إحساســـهم بالمســئولية فى تحقيق الأهداف المشتركة وبذلك فإن هناك أربعة عناصر أساسية للشعور بالمشاركة فى المجال المدرسى هى : الروح المشتركة – الثقة المتبادلة – التفاعل – الأهداف والآمال المشتركة *(Rovai,2002)* .

ولقد صرح *Gusfield* في عام ١٩٧٥ أن مصطلح المشاركة الاجتماعية *Community* له معنيان : معنى جغرافى *Geographical* ومعنى نفسى اجتماعى *Social-Psychological* ، وكلا المعنيين يمكن تطبيقهما فى المدرسة ، فالمدرسة مجــرد مكان (معنى جغرافى) يتفاعل فيه الأفراد (معنى نفسى اجتماعى) ، واستخدام مصطلح *Community* يركز أكثر على جودة العلاقات الاجتماعية بين أفــراد المدرسة ، كما صرح كل من *McMillan&Chavis* فى عام ١٩٨٦و كل مــن *Bryk&Driscoll* فــى عام ١٩٨٨ ، أنه بالرغم من وجود تعريفات كثيرة للشعور بالمشاركة الاجتماعية ، إلا أنه يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأفراد تسلك السلوكيات التالية فى مكان ما يجمعهم :

أ – الاعتناء والتدعيم والتشجيع لبعضهم البعض .

ب– المشاركة بفاعلية فى الأنشطة والقرارات الجماعية .

جـ– الشعور بالانتماء والتوحد مع المجموعة .

د – لديهم قيم وأهداف ومعايير مشتركة .

(In: Roberts et al.,1995)

والشــــعور بالمشاركة الاجتماعية لدي المعلم يعني رغبة المعلم في أن يكون مقبولاً لدي الجماعة المدرسية ويشعر أنه جزء منها أي يشعر بالانتماء لهــذه الجماعـــة وهذا يأخذ عدة صور مثل الترحيب بالمعلمين الجدد والسؤال

عنهم ، بناء روح الجماعة بين المعلمين والسؤال عن بعضهم البعض ، الأعمال المشتركة في المدرسة ، التشجيع من الإدارة ، الصداقة والتشجيع المتبادل بين الزملاء المعلمين وكل ذلك يؤثر إيجابياً علي مقدار العمل الذي يقوم به كل فرد .

(كيمبول وايلز ترجمة فاطمة محجوب ، ١٩٨٢ ، ٧٧ – ٧٨)

كما أن الشعور بالمشاركة الاجتماعية لدي المعلم يعني شعوره بإيجابية وتفاعل علاقته مع أعضاء المدرسة من زملاء *Co-Workers* وإدارة وتلاميذ ، وهذا يأخذ عشرة أشكال رئيسية هي الاتصال المتاح بين أعضاء المدرسة ، واتساع قاعدة المشاركة بينهم ، وانتشار دائرة العمل الجماعي ، وتنوع أشكال الاتحاد بين الزملاء ، ورؤية مشتركة بين أعضاء التدريس والتلاميذ في تصورهم لمستقبل المدرسة ، وإحساس مشترك بالهدف ، وثقة كل فرد من أفراد المدرسة في الآخر ، واحترام كل فرد من أفراد المدرسة للآخر ، وكل فرد يتعرف علي الجهود والإنجازات التي يبذلها الآخر ، وكل فرد في المدرسة يحافظ ويعتني بالآخر *(Royal&Rossi,1999,260)* .

والشعور بالاجتماعية في المدارس له منافع لكل من المعلمين والتلاميذ ، حيث أنه يساعد في عملية التطوير المدرسي عن طريق تسهيل الجهود التعليمية التي يبذلها المعلمون وزيادة إرادتهم *Wellbeing* الشخصية ، حيث تتميز هذه المدارس بارتفاع أخلاقيات أعضائها وانخفاض معدلات تغيبهم ورضا أكبر عن عملهم ، كما أن الشعور بالمشاركة الاجتماعية لدي المعلمين يسهم في حدوث نواتج إيجابية للتلاميذ مع انخفاض حدة المشكلات السلوكية للتلاميذ واهتمام أكبر بالمواد الأكاديمية ومعدلات أكبر في التحصيل .

(Royal&Rossi,1997)

والشعور بالمشاركة الاجتماعية بأشكالها المتعددة مهم أيضا في مجال التربية الخاصة ، فالزمالة والتعاون بين معلمي التربية الخاصة وجودة البرامج المقدمة قبل الخدمة في مجال التربية الخاصة تؤدي إلي النجاح المهني للمعلم *(Brownell&Pajares,1996)* .

كما أن من أهم معايير النجاح المهني لمعلم التربية الخاصة هو التعاون في العمل ، والمشورة مع الزملاء ، ومراعاة حاجات التلاميذ ، والمشاركة الاجتماعية بين أعضاء المدرسة *(Duncan,1999)* .

والمساندة الإدارية وهي إحدى مجالات المشاركة الاجتماعية في المدرسة تخفف من الضغوط وصراعات الدور لدي معلمي التربية الخاصة وتؤثر إيجابياً علي الرضا المهني لديهم *(Bruton,2001)* .

ولقد توصلت دراسة *(Roberts,et al.,1995)* إلى أن الشعور بالمشاركة الاجتماعية يرتبط اتجاهات المعلم الإيجابية والمتمثلة فى (توقعات عالية لتعلم التلاميذ – شعور المعلم بالكفاءة الذاتية – حب التدريس – الرضا المهنى) ، كما يرتبط بالمناخ المدرسي المتمثل فى التدعيم والتشجيع من جانب الإدارة ، وتدعيم الآباء ، والبيئة التعليمية المدرسية ، والعلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب ، كما يرتبط شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية بشعور التلميذ بالمشاركة الاجتماعية .

ثانياً : مقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية :

قام بإعداد هذا المقياس كل من *Royal&Rossi* فى عام ١٩٩٩ بمنطقة *San Francisco* بأمريكا بهدف قياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية داخل البيئة المدرسية . ويتكون المقياس فى صورته المبدئية من اثنين وستين " ٦٢ " بنداً موزعين على ثلاثة أبعاد رئيسية هى علاقة المعلم بالإدارة المدرسية (٣٠) بنداً ، علاقة المعلم بالزملاء (٢١) بنداً ، علاقة المعلم بتلاميذه (١١) بنداً ، ولقد تم ترجمة المقياس طبقاً للخطوات التالية :

١- تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية .

٢- تم عرض كل من الصورة الأصلية للمقياس (الأجنبية) ، والصورة المترجمة على أحد المتخصصين فى مجال اللغة الإنجليزية .

٣-تم إجراء التعديلات اللازمة ، ومن ثم إعادة كتابة بنود المقياس المترجمة في صورتها الجديدة المعدلة .

وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة تقنين الأدوات الخاصة بالمعلمين والمبينة في جدول (٢-٥) وذلك للتحقق من صدقه وثباته كالتالي :

١- صدق المقياس *Validity of Scale* :

تحقق المؤلفان من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي ، وذلك بإخضاع درجات " ٢٠٦ " معلماً موزعين على ثلاث مدارس *(Fairview,Howthorne&Parkside)* بمنطقة *San Francisco* في خمس وثمانين " ٨٥ " بنداً للتحليل العاملي بواسطة المكونات الأساسية ولقد أسفر التحليل العاملي عن استبعاد ثلاث وعشرين " ٢٣ " بنداً ، منهم تسعة " ٩ " بنود لم تحصل على نسبة التشبع المقبول " ٠,٣٥ " و اثنا عشر " ١٢ " بنداً توزعت على أكثر من عامل وبندان حصلا على تشبعين غير ثابتين *Inconsistent Loadings* ، وتبقى اثنان وستون " ٦٢ " بنداً توزعت على ثلاثة عوامل (علاقة المعلم بالإدارة المدرسية ، علاقة المعلم بالزملاء ، علاقة المعلم بالتلاميذ) .

تحقق المعرب من صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين كالتالي :

أ - صدق تمييز البنود :

تم ترتيب درجات سبعين " ٧٠ " معلماً على مقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى ٢٧ % وأدنى ٢٧ % من عدد المعلمين كمجموعتين متطرفتين وكان عدد أفراد كل مجموعة تسع عشرة " ١٩ " معلماً . ونظراً لصغر حجم العينة (ن=١٩) ، فقد تم استخدام اختبار *Wilcoxon* للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين ، وهو البديل اللابارامترى لقانون النسبة الحرجة (ذ) كما سلف ذكره ، ولكن نظراً لوجود قيم متساوية كثيرة داخل كل مجموعة من أزواج مجموعات

الدرجات الداخلة فى التحليل على كل بند ، لذلك يتم تصحيح معادلة النسبة الحرجة السالف ذكرها لتصبح :

$$\text{ذ} = \frac{\text{ب} - \text{م}_{\text{ب}} - ١}{\sqrt{\frac{\text{ن}_١ \times \text{ن}_٢}{\text{ن} \times (\text{ن} - ١)} \times \left[\frac{\text{ن}^٣ - \text{ن}}{١٢} - \text{مج ط} \right]}}$$

حيث $\text{ن}_١$ عدد أفراد المجموعة الأولى ، $\text{ن}_٢$ عدد أفراد المجموعة الثانية ،

$$\text{ن} = \text{ن}_١ + \text{ن}_٢$$

$$\text{م}_{\text{ب}} = \frac{\text{ن}_١ \times (\text{ن}_١ + \text{ن}_٢ + ١)}{٢}$$

ب = مجمـــوع رتب درجات أى مجموعة من المجموعتين [طالما ($\text{ن}_١ = \text{ن}_٢$)] كما سلف ذكره

$\text{مج ط} = \frac{\text{ت}^٣ - \text{ت}}{١٢}$ حيث ت تدل على عدد القيم المتساوية عند كل رتبة

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٧٤٣)

وقيم $\text{ن}_١$ ، $\text{ن}_٢$ ، ن ، $\text{م}_{\text{ب}}$ تساوى ١٩ ، ١٩ ، ٣٨ ، ٣٧٠,٥ على الترتيـــب فى البحث الحالى وهى قيم ثابتة لدى كل بند ، أما القيمتان اللتان تخـــتلفان باخـــتلاف البنود فهما $\text{ب}_١$ * ، مج ط ، لذلك سيتم إدراجهما فى الجدول التالى الخاص بمعاملات تمييز البنود أو قيم (ذ) كالتالى :

* تم حساب ب للمجموعة الأولى .

جدول (٥-١)

صدق تمييز بنود مقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية

البند	ب ١	مجـ ط	التمييز	البند	ب ١	مجـ ط	التمييز
١	٤٦٧	٤٧,٦٦	٢,٨	٣٢	٤٤٢,٥	٣٨,١٧	٢,٠٨
٢	٤٧٨	٥٣,٣٤	٣,١٣	٣٣	٣٨٤	٦٠,٣٤	٠,٣٧
٣	٤٦٥,٥	٥٣	٢,٧٦	٣٤	٤٥٣	٤٤,٣٤	٢,٣٩
٤	٤١٩	٣٦,١٧	١,٣٩	٣٥	٤٨٢	٣٥,٦٧	٣,٢٤
٥	٤٠٠,٥	٣٢,٦٧	٠,٨٥	٣٦	٤١٧	٣٣,٣٤	١,٣٣
٦	٤٧٥	٦٣,٠٠	٣,٠٤	٣٧	٤٠٥,٥	٥٩,٣٤	٠,٠٨
٧	٤٩٦,٥	٥٠,٦٣	٣,٦٧	٣٨	٤٦٠	٥٢,٥٠	٢,٦٠
٨	٤٨٩	٥١,١٧	٣,٤٥	٣٩	٤٧٣,٥	٤٣,٠٠	٢,٩٩
٩	٤٦٠,٥	٢٩,١٧	٢,٦٠	٤٠	٥١٨,٥	٣٧,٨٤	٤,٣١
١٠	٤٨٥,٥	٣٤,١٨	٣,٣٤	٤١	٤٧٩,٥	٣١,٦٧	٣,١٦
١١	٤٩٥,٥	٣٦,٦٧	٣,٦٣	٤٢	٥١٦	٣٣,٠١	٤,٢٣
١٢	٤٣٩	٥٥,٣٤	١,٩٨	٤٣	٥٢٣	٤٢,٣٤	٤,٤٤
١٣	٤٤٢	٦١,٦٧	٢,٠٧	٤٤	٤٤٩,٥	٢٣,٣٤	٢,٢٨
١٤	٤٠٦,٥	٢٨,١٧	١,٠٢	٤٥	٤٩٣	٤١,٦٧	٣,٥٦
١٥	٤٧٨,٥	٣٩,١٨	٣,١٤	٤٦	٥١٨,٥	٣٧,٥٠	٤,٣١
١٦	٤٧١	٢٧,٣٤	٢,٩١	٤٧	٤٥٥,٥	٤٩,٣٤	٢,٤٦
١٧	٤٥٥,٥	٢٧,٣٤	٢,٤٦	٤٨	٤٩٧,٥	٢٩,٦٨	٣,٦٩
١٨	٤٦٥,٥	٣٢,٣٤	٢,٧٥	٤٩	٤٧٣,٥	٢٨,٦٧	٢,٩٩
١٩	٤٩٨	٣٠,٨٤	٣,٧٠	٥٠	٤٥٧	٦٤,٦٧	٢,٥١
٢٠	٤٩١,٥	٣١,٣٤	٣,٥١	٥١	٤٩٢	٣٥,١٧	٣,٥٣
٢١	٥٠٠	٣١,٥	٣,٧٦	٥٢	٤٤٠	٥٤,٣٤	٢,٠١
٢٢	٥٢١,٥	٣٤,٥	٤,٣٩	٥٣	٤٥٠,٥	٤٥,٨٤	٢,٣٢
٢٣	٤٤٣	٤٩,٨٤	٢,٠٦	٥٤	٤٤١,٥	٣٩,٦٧	٢,٠٤
٢٤	٤٥٦	٤٤,٥	٢,٤٨	٥٥	٤٧٣,٥	٣٦,٦٧	٢,٩٨
٢٥	٤٨٣	٣٩,٦٨	٣,٢٧	٥٦	٤٦٥,٥	٦٧,٨٤	٢,٧٦
٢٦	٤٥٢	٤٢,٣٤	٢,٣٦	٥٧	٤٤١,٥	٥٢,٣٤	٢,٠٥
٢٧	٥١٩	٤١,١٧	٤,٣٢	٥٨	٤٤٤,٥	٣٢,٦٧	٢,١٤
٢٨	٤٢٤,٥	٢٨,٣٤	١,٥٥	٥٩	٤٤١,٠	٧٢,٣٤	٢,٠٤
٢٩	٤٨٧,٥	٢٥,٥١	٣,٣٩	٦٠	٤٣٨,٠	٦٦,٠٠	١,٩٦
٣٠	٥١٢,٥	٤٢,٣٤	٤,١٣	٦١	٤٤٠,٠	٧٩,٦٧	٢,٠٢
٣١	٤٠٠,٥	٣٢,٥	٠,٨٥	٦٢	٤٥٠,٥	٥٩,٨٤	٢,٣٢

النسبة الحرجة ≤ ١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ≤ ٢,٥٨ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع بنود المقياس تميز تمييزاً دالاً بين أفراد المجموعتين المتطرفتين ، باستثناء ثمانية بنود هي : ٤ ، ٥ ، ١٤ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٣٧ .

ب- صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد الارتباط بين درجات أبعاده الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس على مجموعة من عينة تقنين الأدوات الخاصة بالمعلمين بلغ قوامها " ٤٠ " معلماً ، والجدول التالي يوضح قيم هذه الارتباطات .

جدول (٥-٢)

قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد الثلاثة

لمقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية بدرجته الكلية

البعد	علاقة المعلم بالإدارة	علاقة المعلم بالزملاء	علاقة المعلم بتلاميذه
معامل الارتباط	٠,٩٢٤	٠,٩٢٣	٠,٦٠٦

ر الجدولية عند درجة حرية ٣٨ = ٠,٤٠٣ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، مما يشير إلى تماسك الأبعاد الداخلية للمقياس .

٢- ثبات المقياس *Reliability of Scale* :

قام مؤلفا المقياس بحساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون فكان معامل الثبات مساوياً ٠,٩٠ ، كما تم حساب الثبات أيضاً باستخدام طريقة معامل ألفا – كرونباخ وذلك لأبعاده الثلاثة (علاقة المعلم بالإدارة – علاقة المعلم بالزملاء – علاقة المعلم بتلاميذه) فكانت معاملات الثبات ٠,٩٤ ، ٠,٩٢ ، ٠,٨٠ على الترتيب وهي قيم جميعها دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

تحقق المعرب من ثبات المقياس :

تـم الـتحقق من ثبات المقياس على مجموعة من عينة تقنين الأدوات الخاصـة بالمعلميـن بلـغ قوامها أربعون " ٤٠ " معلماً بطريقتين هما طريقة الـتجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا – كرونباخ وذلك لأبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية وكانت معاملات الثبات مبينة فى الجدول التالى :

جدول (٥–٣)

معاملات ثبات مقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية

باستخدام طريقتى التجزئة النصفية ومعامل ألفا – كرونباخ

الطريقة	التجزئة النصفية سبيرمان – براون	معامل ألفا لبعد العلاقة بالإدارة	معامل ألفا لبعد العلاقة بالزملاء	معامل ألفا لبعد العلاقة بالتلاميذ	معامل ألفا للدرجة الكلية
معامل الثبات	٠,٩٦١	٠,٩١٩	٠,٨٥٧	٠,٧٠٨	٠,٩٤٠

ر الجدولية عند درجة حرية ٣٨ = ٠,٤٠٣ عند مستوى ٠,٠١

ممـا سـبق يتضح أن مقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية يتميز بمعـاملات صـدق وثبات مرضية إلى حد الوثوق به فى الاستخدام فى البحوث والدراسات المستقبلية .

ويتكون المقياس فى صورته النهائية من ٥٤ مفردة موزعة على أبعاده الـثلاثة (العلاقـة بالزملاء فى العمل " ٢٦ مفردة " ، العلاقة بإدارة المدرسة " ١٧ مفـردة " ، العلاقة بالطالب " ١١ مفردة ") ، ويصحح المقياس بإعطاء الدرجـات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) المقابلـة للاستجابات (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) على الترتيب لجميع مفردات المقياس باستثناء المفردات السالبة والتى أرقامها (١٣ ، ٢٥ ، ٣٦ ، ٤١ ، ٤٩) والتى تصحح بطريقة معكوسة .

مقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية

بيانات عامة :

اسم المعلم : ....   التخصص : ....

المدرســة : ....   النوع (ذكر ☐ ، أنثى ☐)

الخــبرة   (أقل من ٥ سنوات ☐ ، بين ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات ☐ ،
أكثر من ١٠ سنوات ☐)

عزيزى / المعلم

تحية طيبة ... وبعد ،

يتضــمن هــذا المقياس العبارات التى تعكس علاقتك مع زملائك ومع تلامــيذك فــى المدرســة ومــع أعضاء الإدارة المدرسية أيضاً ، والرجاء من سيادتكم تحرى الدقة في الإجابة حتى يمكن الاستفادة منها ، علماً بأن استجابتك ستكون سرية ولن يتم استخدامها إلا للبحث العلمى فقط .

والمطلوب :

الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس فى ضوء خمسة اختيارات : (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً)

مثال : نعمل أنا و زملائى كفريق

فإذا كانت إجابتك بـــ "دائماً" ضع العلامة هكذا

وإذا كانت إجابتك بـــ " غالباً " ضع العلامة هكذا

وإذا كانت إجابتك بـــ " أحياناً "ضع العلامة هكذا

وإذا كانت إجابتك بـــ " نادراً "ضع العلامة هكذا

وإذا كانت إجابتك بـــ " أبداً "ضع العلامة هكذا

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
✓				
	✓			
		✓		
			✓	
				✓

وشكراً لتعاونكم الصادق

مقياس شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية

إعداد *(Royal &Rossi,1999)*

تعريب وتقنين (دكتور / حجاج غانم)

مدرس علم النفس التربوى - كلية التربية بقنـا

(أ) العلاقة بالزملاء فى العمل :

م	العبــــارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يتصرف المعلمون فى هذه المدرسة بما يتفق مع القيم المتعلقة بالعمل					
٢	يتكاتف المعلمون فى هذه المدرسة معاً لمواجهة الأزمات ...					
٣	نتعاون أنا وزملائى بسهولة					
٤	نتعامل أنا وزملائى باحترام متبادل					
٥	نعمل أنا وزملائى كفريق					
٦	يكرس معظم المعلمين هنا جهودهم للعمل فى المدرسة					
٧	يضع المعلمون هنا قيما متعلقة بالعمل حتى لو كان ذلك صعبا					
٨	يترابط الأفراد من قبائل مختلفة فى هذه المدرسة مع بعضهم البعض جيداً					
٩	يعرض على الآخرون المساعدة فى العمل عند احتياجى لذلك					
١٠	يمكن الاعتماد على المعلمين فى القيام بالتزاماتهم					
١١	نشعر بالسعادة أنا وزملائى فى بداية الأسبوع الدراسى عندما يرى كل منا الآخر					
١٢	يأخذ كل من المعلمين والتلاميذ على عاتقهم مسئولية فى تحسين البيئة المدرسية					
١٣	عندما يكون هناك سوء فى الأمور يبدأ كل عضو فى تحميل المسئولية على الآخر					
١٤	يتفق المعلمون على مستوى الجهد الذى ينبغى أن يبذله العاملون فى المدرسة					
١٥	يتفق المعلمون على الطريقة التى ينبغى أن يتم التعامل بها معهم فى المدرسة					
١٦	يتفق المعلمون على المعايير التى ينبغى استخدامها لقياس مستوى أدائهم					
١٧	يتفق المعلمون على مستوى الجهد الذى ينبغى أن يبذله التلاميذ فى المدرسة					
١٨	يتفق المعلمون على المعايير التى ينبغى استخدامها لقياس مستوى أداء تلاميذهم					
١٩	يتفق المعلمون على الطريقة التى ينبغى أن يتم التعامل بها مع التلاميذ فى المدرسة					
٢٠	يسعى معظم المعلمين على أن يكونوا على دراية جيدة بأمور المدرسة					

يتبع ...

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢١	لدينا اهتمام متبادل بين التخصصات المختلفة في المدرسة ..					
٢٢	يتعاون المعلمون من التخصصات المختلفة بسهولة لممارسة أي مهمة مشتركة					
٢٣	أثق في نزاهة المعلمين من مختلف الأقسام و مجموعات العمل					
٢٤	يستمع ويستجيب المعلمون من تخصص معين للأفكار والمقترحات المطروحة من زملائهم من التخصصات الأخرى					
٢٥	يختلف المعلمون من التخصصات المختلفة على القيم المتعلقة بالعمل					
٢٦	يقدر المعلمون الإنجازات التي يحققها زملاؤهم من الأقسام الأخرى					

(ب) العلاقة بإدارة المدرسة

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٧	أستطيع أن أطرح أسئلة متعلقة بالعمل					
٢٨	أشعر أنه يتم تقديري في المدرسة					
٢٩	أعرف كل ما يتعلق بأمور المدرسة أولاً بأول					
٣٠	أقوم بدور مهم في العمل في هذه المدرسة					
٣١	يمكن الوثوق في إدارة المدرسة في قدرتها على التغلب على أي مخاطر متعلقة بعمل المعلمين					
٣٢	تشجعني إدارة المدرسة معنوياً على أي أداء جيد أفعله					
٣٣	تستجيب إدارة المدرسة لأي أفكار أو مقترحات أقدمها					
٣٤	يمكن الوثوق في إدارة المدرسة في حماية مصالح المعلمين					
٣٥	يتعاون أعضاء إدارة المدرسة بسهولة مع بعضهم البعض ..					
٣٦	أختلف مع إدارة المدرسة على القيم المتعلقة بالعمل					
٣٧	لدي ثقة في نزاهة إدارة المدرسة					
٣٨	يمكن الوثوق في قدرة إدارة المدرسة على تحقيق الأمان الشخصي					
٣٩	يمكن الوثوق في قدرة إدارة المدرسة على حماية مصالح التلاميذ					
٤٠	تراعي إدارة المدرسة اهتماماتي و مصالحي الشخصية					
٤١	لا يتم التعامل مع المعلمين في هذه المدرسة بعدل					
٤٢	تعاملني إدارة المدرسة باحترام					
٤٣	لدى إدارة المدرسة رؤية ثاقبة لما يمكن أن نحققه معاً					

يتبع ...

(جـ) العلاقة بالطالب :

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٤	أتعاون أنا والتلاميذ بسهولة					
٤٥	يقدر التلاميذ أدائي الجيد					
٤٦	لدي ثقة في أمانة التلاميذ					
٤٧	يستجيب التلاميذ لأفكاري التي أقدمها					
٤٨	أشعر بالسعادة أنا والتلاميذ في بداية الأسبوع الدراسي عندما نتقابل معاً					
٤٩	أنا والتلاميذ لا نعرف بعضنا البعض جيداً					
٥٠	يراعي التلاميذ اهتماماتي ومصالحي الشخصية					
٥١	أتعامل أنا والتلاميذ باحترام متبادل					
٥٢	نعمل أنا والتلاميذ بصورة جيدة معاً					
٥٣	معرفتي بالهدف من عملي هذا، يدفعني إلى بذل جهد أكبر ..					
٥٤	يمثل عملي هذا شئ كبير بالنسبة لي					

المراجـــع

المـــراجــــــع

١- إبراهيم عباس الزهيري (١٩٩٨) : فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

٢- إبراهـــيم عـــبد الوكيل الفار(١٩٩٥) : الحاسوب والتحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحـــزمة الإحصـــائية SPSS/PC+ : خطـــوة خطـــوة مع التحليل العاملى ، الدوحة ، دار قطرى بن الفجاءة .

٣- إبراهيم محمد محمد شعير (١٩٩١) : " الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العلوم بمدارس النور " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع ١٦ ، مج ١ ، ص ص ٣ - ٤٤ .

٤- أحمـــد عـــبد المـــنعم محمـــد الغـــول (١٩٩٣) : " الكفاءة الذاتية و الذكاء الاجتماعي وعلاقـــتهما بـــبعض العوامـــل الوجدانـــية لدى المعلمين التربويين وغير التربويـــين وإنجـــاز طلابهـــم الأكاديمي " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٥- أحمـــد محمـــد حسن صالح (١٩٩٤) : " دور علم النفس فى رعاية الفئات الخاصة بين الـــنظرية والتطبيق " ، المؤتمر الدولي الأول لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ، قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي ، ٢٦-٢٨ ديسمبر ، ص ص ٥٦١ – ٥٨٠ .

٦- أســـعد رزوق (١٩٩٢) : موســـوعة علـــم النفس ، ط ٤ ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

٧- أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩٣) : " دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك الأطفال ذوى النشاط الزائد " ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، أبريل ، ص ص ٧٩-١١٤ .

٨- ابتســـام حـــامد السطيحة (١٩٩٧) : " استخدام كل من العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة " النمذجة" فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٩- السيد إبراهيم السمادونى (١٩٨٩) : " فرط النشاط عند الأطفال : دراسة استطلاعية " ، مجلة دراسات تربوية ، مج ٥ ، ج ٢٢ ، ص ص ٢٠١-٢٣٣ .

١٠- السـيد إبراهـيم السـماد وتـى (١٩٩٠) : " الانتباه السمعى والبصرى لدى الأطفال ذوى فـرط النشـاط " (دراسـة ميدانـية) ، المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصـرى بمركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، م (٢) ، ص ص ٩٣٦-٩٥٥ .

١١- السـيد علـى سـيد ، فائقـة محمد بدر (١٩٩٩) : اضطراب الانتباه لدى الأطفال ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

١٢- جابـر محمـد عبد الله (١٩٩٨) : " بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضـيات لـدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

١٣- جابـر محمـد عـبد الله (٢٠٠١) : " الكفـاءة الذاتية في الكمبيوتر وعلاقتها ببعض المتغـيرات لدى أخصائي و معلم الكمبيوتر " ، دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ع ١، ع ٢ ، مج ٧ ، ص ص ١٩٥-٢٥١ .

١٤- جمعـة سـيد يوسـف (٢٠٠٠) : الاضـطرابات السلوكية وعلاجها ، القاهرة ، دار غريب .

١٥- جميل الصمادى (١٩٨٩) : " سمات الشخصية التى تميز بين معلمات التربية الخاصة الفعـالات وغير الفعالات " ، دراسات ، الجامعة الأردنية ، ع ٦ ، مج ١٦ ، ص ص ١٦٤-١٧٨ .

١٦- حـامد عـبد السلام زهران (١٩٨٠) : التوجيه والإرشاد النفسى ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب .

١٧- حـامد عـبد السـلام زهـران (١٩٨٧) : قـاموس علـم النفس ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب .

١٨- حجاج غانم أحمد على (٢٠٠١) : " بعض العوامل النفسية والاجتماعية الكامنة وراء اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية : دراسة باستخدام تحليل المسار " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

١٩- حجـاج غـانم أحمد على (٢٠٠٤) : " أثر الكفاءة الذاتية لدى معلمى التربية الخاصة كـنواتج لـبعض المتغيرات على التوافق الاجتماعى لدى تلاميذهم " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

٢٠- خـــالد إبراهـــيم الفخراني (١٩٩٥) : " التآزر البصرى الحركى لدى عينة من الأطفال مضـــطربى الانتـــباه مـــع النشـــاط الزائد وبدونه " ، المؤتمر الدولى الثانى لمركـــز الإرشـــاد النفسى بجامعة عين شمس ، ٢٥-٢٧ ديسمبر ، ص ص ١٠٩-١٥٢ .

٢١- خلـــف أحمـــد مـــبارك (١٩٩٩) : " الـــتوافق المهنى وعلاقته بسمة القلق والاحتراق النفســـى لدى معلمى ومعلمات مدارس التربية الخاصة : دراسة ميدانية " ، المجلة التربوية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادى ، ع ١٤ ، يناير ، ص ص ٣٤١ - ٣٨٧ .

٢٢- راويـــة محمـــود حســـين دسوقى (١٩٩٥) : " فاعلية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضـــاغطة وبعـــض الاضـــطرابات النفســـية لدى المراهقات " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ع ٢٤ ، ج ١، ص ص ٢٦٧ – ٢٩١ .

٢٣- زكـــريا أحمـــد الشـــربينى (١٩٩٤) : المشـــكلات النفســـية عند الأطفال ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٢٤- ســـامى محمـــد موسى هاشم ، أحمد مهدى إبراهيم أبو الليل (١٩٩٦) : " الاحتياجات التدريبـــية لمعلمى ومعلمات الرياضيات بمعاهد التربية الخاصة : من وجهة نظرهم"، مجلة الإرشاد النفسى بالقاهرة ، جامعة عين شمس ، ع٥ ، السنة الرابعة ، ص ص ١٩٥-٢٢٧ .

٢٥- سعيد بن عبد الله إبراهيم ، السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩٨) : " فعالية التدريب على الضـــبط الذاتى فى علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الـــزائد لـــدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم " ، مجلة علم النفس ، ع ٤٦ ، س١٢ ، ص ص ٨٨-١٢٠.

٢٦- ســـهى أحمـــد أمين نصر (١٩٩٨) : " مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك الاجتماعى للأطفـــال المتخلفيـــن عقلياً المساء معاملتهم و علاقته بالتوافق الاجتماعى لديهم " ، رسالة ماجستير ، مجلة علم النفس ، ع ٤٨ ، السنة ١٢، ص ص ١٧٠-١٧٢ .

٢٧- صـــلاح الديـــن حسين الشريف (١٩٩١) : " دراسة النشاط الزائد وعلاقته بالاستعداد الذهـــنى وأســـاليب معاملـــة الأم لـــدى أطفـــال مـــا قبل المدرسة : دراسة تجريبـــية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ع ٧ ، مج ٢ ، ص ص ٦٢٥-٦٦٣ .

٢٨- صـــلاح الديـــن محمـــود عـــلام (٢٠٠٠) : تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٢٩- صموئيل أديب نخلة (١٩٩٧) : " إعداد معلم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة فى ضوء الاتجاهات العالمية " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ع ١ ، مج ١١ ، ص ص ٢٦٤-٢٩٢ .

٣٠- ضياء منير الطالب (١٩٨٧) : " دراسة تجريبية لأثر برنامج إرشادى فى خفض النشاط الـــزائد لـــدى أطفال المدرسة الابتدائية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣١- عـــادل عـــبد الله محمـــد (٢٠٠٠) : " بعض أنماط الأداء السلوكى الاجتماعى للأطفال التوحديـــين وأقـــرانهم المعاقيـــن عقلـــياً " ، مجلـــة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ع ٣٥ ، مايو ، ص ص ٩ – ٢٦ .

٣٢- عادل عز الدين الأشول (١٩٨٤) : مقياس مفهوم الذات للأطفال ، "كراسة التعليمات" ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٣- عـــبد الحمـــيد صـــفوت إبراهيم (١٩٩٨) : " الرضا عن العمل بين المعلمين وعلاقته بالســـلوك المؤسســـى وبعـــض المتغيرات الديموجرافية " ، دراسات نفسية (رانم) ، ع ٣ ، ع ٤ ، مج ٨ ، ص ص ٣٧٥-٤١٨ .

٣٤- عـــبد الرقيـــب إبراهـــيم البحـــيرى ، عفاف عجلان (١٩٩٧) : مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم ، " كراسة التعليمات " ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٣٥- عـــبد العزيـــز الســـيد الشـــخص (١٩٨٤) : " بحوث ودراسات فى المشاكل السلوكية للأطفـــال : مقـــياس ن. ز للتعرف على النشاط الزائد لدى الأطفال " ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٧ ، ج ١ ، ص ص ٩٧-١٢١ .

٣٦- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٨٥) : " دراسة لحجم مشكلة النشاط الزائد بين الأطفال وبعض المتغيرات المرتبطة به " ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٩ ، ص ص ٣٣٣-٣٥٩ .

٣٧- عـــبد العزيـــز الســـيد الشخص (١٩٩٢) : مقياس السلوك التكيفى للأطفال : المعايير المصرية والسعودية ، دليل المقياس ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٨- عـــبد العلـــى الجســـمانى (١٩٩٤) : ســـيكولوجية الطفولـــة والمـــراهقة ، بيروت ، الدار العربية للعلوم .

٣٩- عبد المجيد عبد الرحيم (١٩٨١) : علم النفس التربوى والتوافق الاجتماعى ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٤٠- عبد المجيد سيد أحمد ، زكريا أحمد الشربينى (١٩٩٨) : علم نفس الطفولة : الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامى ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٤١- عـبد المطلـب أمـين القـريطى (١٩٩٢) : مقياس الاتجاهات نحو المعاقين ، " دليل المقياس : التعليمات والمعايير " ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٢- عـبد المطلـب أمـين القريطى (١٩٩٦) : سيكولوجية الفئات الخاصة و تربيتهم ، " القاهرة ، دار الفكر العربى .

٤٣- عـبد المـنعم أحمـد الدرديـر (١٩٩٣) : " المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النمائية بالمرحلة الابتدائية " ، مجلة كلية التربية بأسوان ، جامعة أسيوط ، ع ٩ ، ص ص ١٣٨-١٥٥ .

٤٤- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٧) : " الكفاءة الذاتية لدى معلمى الرياضيات وعلاقتها باتجاهـاتهم نحو مهنة التدريس و بعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم : دراسـة تقويمية فى بيئة المملكة العربية السعودية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ع١٣ ، الجزء٢ ، ص ص ٢٢١-٢٤١.

٤٥- عـبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٩) : " بعض العوامل النفسية المميزة للتلاميذ ذوى اضـطراب عجـز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد مقارنة بالتلاميذ الأسـوياء " ، مجلـة دراسات تربوية واجتماعية ، جامعة حلوان ، ع ٥ ، مج ٤ ، ص ص ٥١-١٠٢ .

٤٦- عبد المنعم أحمد الدردير ، جابر محمد عبد الله (١٩٩٩) : " الشعور بالوحدة النفسية لـدى الأطفـال المعوقيـن وعلاقتها ببعض العوامل النفسية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٢٣ ، ج ٣ ، ص ص ٩- ٥٨ .

٤٧- عـبد المـنعم أحمـد الدرديـر ، حسـان القرشـى (١٩٩٧) : مقياس تقويم كفاءة المعلـم الذاتـية ، فـى عـبد المـنعم أحمد الدردير : " الكفاءة الذاتية لدى معلمـى الرياضـيات وعلاقـتها باتجاهـاتهم نحـو مهنة التدريس وبعض المتغـيرات النفسية لدى تلاميذهم : دراسة تقويمية فى بيئة المملكة العربية السعودية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ع١٣، الجزء٢ ، ص ص ٢٢١-٢٤١ .

٤٨- علا عبد الباقى إبراهيم (١٩٩٥) : " مدى فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك فى خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعوقين عقلياً " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤٩- علا عبد الباقى إبراهيم (١٩٩٩) : علاج النشاط الزائد لدى الأطفال باستخدام برامج تعديل السلوك ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٥٠- علاء محمود جاد الشعراوى (٢٠٠٠) : " فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع ٤٤ ، سبتمبر ، ص ص ٢٨٧-٣٢٥ .

٥١- على محمد محمد الديب (١٩٩١) : الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمى للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين فى سلطنة عمان ، دراسات تربوية ، مج ٧ ، ج ٣٨ ، ص ص ٢٦٣ – ٢٨٦ .

٥٢- عمر بن الخطاب خليل (١٩٩١) : " التشخيص الفارق بين التخلف العقلى واضطرابات الانتباه والتوحدية " ، مجلة دراسات نفسية ، ج ٣ ، ص ص ٥١٣-٥٢٨ .

٥٣- عواطف حسين صالح صالح (١٩٩٣) : " الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعى " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع٢٣ ، سبتمبر ، ص ص ٤٥٩ – ٤٨٧ .

٥٤- فؤاد حامد موافى (١٩٩٥) : " دراسة تجريبية لخفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع ٢٨ ، ص ص ١- ٣٥ .

٥٥- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال أحمد صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٦- فاروق السعيد جبريل (١٩٩٠) : " الأسلوب القيادى للمعلم وعلاقته بمستوى تحصيل التلاميذ ورضاهم عن الفصل المدرسي من خلال درجة وضوح الدور كمتغير وسيط " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع ١٤، ج ٣ ، سبتمبر ، ص ص ١٢٩ – ١٦٨ .

٥٧- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، المنصورة ، دار الوفاء .

٥٨- فتحـــية أحمـــد بطـــوخ (١٩٩٦) : " تقويم الدور الإرشادى للمدرسين بفصول التربية الخاصـــة للأطفال المعاقين سمعياً فى ضوء متطلبات الإرشاد النفسى لهم " ، المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس : الإرشاد النفسي في عالم متغير ، ٢٣ – ٢٥ ديسمبر ، ص ص ٤٤٧ – ٥٠٥ .

٥٩- فـــرج عبد القادر طه ، محمود السيد أبو النيل ، شاكر عطية قنديل ،حسين عبد القادر محمـــد ، مصـــطفى كـــامل عـــبد الفتاح (بدون تاريخ) : معجم علم النفس والتحليل النفسي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٦٠- كازوتهـــيرا ، راى فوســـتر ، ماكس شلهاس ، هنرى ليلاند : ترجمة : صفوت فرج ، ناهد رمزى (٢٠٠١) : مقياس السلوك التوافقي *A.B.S.* ، " الدليل " ، ط٥، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٦١- كمـــال إبراهيم مرسى (١٩٩٦) : مرجع في علم التخلف العقلي ، القاهرة ، دار النشر للجامعات المصرية .

٦٢- كيمـــبول وايلـــز : تـــرجمة فاطمـــة محجوب (١٩٨٢) : نحو مدرس أفضل ، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٦٣- مجـــدة أحمـــد محمـــود محمـــد (١٩٩١) : " دراســـة مقارنة لأبعاد التوافق النفسى والاجـــتماعى بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراســـياً وعلاقـــته بالانتماء " ، دراسات نفسية ، جزء ١ ، يناير ، ص ص ١٢٥ – ١٣٩ .

٦٤- محمـــد السيد عبد الرحمن ، سامى محمد موسى هاشم (١٩٩٠) : " فعالية الذات لدى الأســـوياء والجانحيـــن " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ع ١٢ ، السنة ٥ ، مايو ، ص ص ٣٨٧ – ٤٣١ .

٦٥- محمـــد ســـعد محمـــد على (١٩٩٤) : " بناء مقاييس خاصة بتقدير بعض متغيرات الشخصية المرتبطة بنجاح معلمى التربية الخاصة " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٦٦- محمـــد شـــحاته ربيع (١٩٩٨) : قياس الشخصية ، ط ٢ ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٦٧- محمـــد صبرى الحوت ، حمدى حسن المحروقى (١٩٨٩) : " المعلم كمتخذ للقرار فى بعض المواقف الصفية واللاصفية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ع ٩ ، السنة الرابعة ، ص ص ٣٨٩ – ٤٥٨ .

٦٨- محمـــد عـــبد الظاهـــر الطيـــب (١٩٩٦) : مشكلات الأبناء من الجنين إلى المراهق ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٦٩- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦) : مشكلات الطفل النفسية ، الإسكندرية ، دار الفكر الجامعي .

٧٠- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٩٣) : " أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين : دراســة تحليـلية مقارنـــة بيـــن المجتمع المصرى والمجتمع البحرينى " ، مجلة علم النفس ، ع٢٦ ، السنة ٧ ، ص ص ٣٤-٤٩.

٧١- محمـــود عـــبد الحليم منسى (٢٠٠٣) : التعلم : المفهوم – النماذج – التطبيقات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٧٢- محمـــود عـــبد الرحمـــن حمودة (١٩٩١) : الطفولة والمراهقة : المشكلات النفسية والعلاج ، القاهرة ، المطبعة الفنية .

٧٣- مشـــيرة عـــبد الحميد اليوسفى ، أمل أنور عبد العزيز (٢٠٠٠) : " سمات الشخصية كمنبـــئ بالأســـلوب المعـــرفى لمعلـــم التربية الخاصة " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ع ١ ، مج ١٤ ، ص ص ٢١٠-٢٤٩ .

٧٤- مصـــطفى فهمى (١٩٨٧) : الصحة النفسية : دراسات فى سيكولوجية التكيف ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الخانجى .

٧٥- موسوعة المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٨) : " قضية الإعاقة ورعاية المعاقين " ، رئاسة الجمهوريـة ، مج ٢٤ ، ص ص ٥٦٢-٥٦٩ .

٧٦- موسوعة مصر الحديثة (١٩٩٦) : التعليـــم ، مج٤ ، شيكاغو ، ورلد بوك انك .

٧٧- هـــدى محمـــد قناوى (١٩٩٦) : الطفل : تنشئته وحاجاته ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٧٨- هشـــام محمـــد الخولـــى (٢٠٠٢) : الأســـاليب المعرفية وضوابطها فى علم النفس ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .

٧٩- هـــنداوى محمـــد حافظ (١٩٩٩) : " الأنماط القيادية السائدة وعلاقتها بضغوط العمل بمدارس التربية الخاصة " ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، ع٣٢ ، الجزء ١ ، ص ص ٥٩-٩٥ .

٨٠- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠) : قرار وزارى رقم ٣٧ بتاريخ ٢٨/١/١٩٩٠فى شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة .

81- Adler, S. & Terry, k. (1982) : Your Overactive Child: Normal or not, New York, Medcom Press, Inc.

82- Allinder, R. (1994): "The Relationship between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. Teacher Education and Special Education, Vol. 17, No. 2, PP. 86-95.

83- Allinder, R. (1995): "An Examination of the Relationship between Teacher Efficacy and Curriculum-Based Measurement and Student Achievement", Remedial and Special Education, Vol. 16, No. 4, PP. 247-254.

84- American Academy of Pediatrics (1999): Understanding the Child with ADHD, Available from: www.aap. org/family/adhd.htm.

85- Arnold, P.; Ickowicz, A.; Chen, S., & Schachar, R. (2005): "Attention-Deficit Hyperactivity Disorder With and Without Obsessive-Compulsive Behaviors: Clinical Characteristics, Cognitive Assessment, and Risk Factors", Canadian Journal of Psychiatry, Vol. 50, No. 1, PP. 59-66

86- Aron, A. & Aron, E. (1994): Statistics for Psychology, New Jersey, Prentice-Hall International, Inc.

87- Auburn, W. & Ellett, C. (2001): "Teacher Self-Efficacy Beliefs and Leadership Density in Schools", Submitted Proposal, Division A, Section 3a: Leadership Organizational Development, and School Renewal.

88- Bandura, A. (1977): "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", Psychological Review, Vol. 84, No. 2, PP. 191-215.

89- Bandura, A. (1978): "The Self System In Reciprocal Determinism", American Psychologist, Vol. 33, No. 4, PP. 344-358.

90- Bandura, A. (1982): "Self-Efficacy Mechanism In Human Agency", American Psychologist, Vol. 37, No. 2, PP. 122-147.

91- Bandura, A. (1986): Social Foundations of Thought And Action: A Social Cognitive Theory, USA, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.

92- Bandura, A. (1989): "Human Agency in Social Cognitive Theory", American Psychologist, Vol. 44, No. 9, PP. 1175-1184.

93- Bandura, A. (1992): " Social Cognitive Theory", In R. Vasta (Ed.), Six Theories of Child Development Revised Formulations and Current Issues, UK, Jessica Kingsley Publishers Ltd.

94- Bandura, A. (1994): "Self-Efficacy", In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior, Vol. 4, PP. 71-81, New York, Academic Press, (Reprinted In H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of Mental Health. San Diego, Academic Press, 1998).

95- Bandura, A. (1995): Self-Efficacy in Changing Societies, New York, NY, USA, Cambridge University Press.

96- Bandura, A. (1997): Self-Efficacy: The Exercise of Control, New York,WH, Freeman.

97- Bandura, A. (1998): "Exploration of Fortuitous Determinants of Life Paths", Psychological Inquiry , Vol. 9, PP. 95-99.

98- Bandura, A. (2000):" Exercise of Human Agency through Collective Efficacy, Current Directions in Psychological Science, Vol. 9, PP. 75-78.

99- Bandura,A.(2001a):"Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective", Annual Review of Psychology, Vol. 52, PP. 1-26.

100- Bandura, A. (2001b): "The Changing Face of Psychology at the Dawning of a Globalization Era ", Canadian Psychology, Vol. 42, PP. 12-24.

101- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. & Postorelli, C. (2001): "Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children' Aspirations and Career Trajectories", Child Development, Vol. 72, No. 1, PP. 187-206.

102- Barkley, R. (1988): "Lecture 23: Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Available from: wings.buffalo.edu/student-life/ ccenter/abpsy/ lecture 23.thml.

103- Baron, R.; Byrne, D. & Johnson, B. (1998): Exploring Social Psychology, 4th Ed., Boston, Allyn and Bacon.

104- Barr, M. (2002): "Fostering Student Achievement: A Study of The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement", Dissertation Abstract International-A, Aug., Vol. 63, No. 2, P. 475.

105- Bell, K. (1997): "The Relationship between Perceived Physical Competence and the Physical Activity Patterns of Fifth and Seventh Grade Children, Doctoral Study, Virginia Polytechnic Institute and State University.

106- Biederman, J.; Santanglelo, S.; Faraone, S.; Kiely, K.; Guite, J.; Mick, E.; Reed, E.; kraus, I.; Jellinek, M. & Perrin, J. (1995): "Clinical correlates of enuresis in ADHD and non-ADHD Children", Journal of Child Psychological Psychiatry, Vol. 36, No. 5, PP.865-877.

107- Billingsley, B. (2000): "Beginning Special Educators: Characteristics, Qualifications, and Experiences", Department of Teaching and Learning, SPeNSE summary sheet, On-line Available at: www.spense.org/THEsummaryfinal.doc.

108- Bong, M. (1998): "Tests of The Internal/External Frames of Reference Model with Subject- Specific Academic Self-Efficacy and Frame-Specific Academic Self-Concepts", Journal of Educational Psychology, Vol. 90, No. 1, PP. 102-110.

109- Bores- Rangel, E.; Church, A.; Szendre, D. & Reeves, C. (1990): "Self-Efficacy in Relation to Occupational Consideration and Academic Performance in High School Equivalency Students", Journal of Counseling Psychology, Vol. 37, No. 4, PP. 407-418.

110- Bouffard - Bouchard, T. (1990): "Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive task", Journal of Social Psychology, Vol. 130, No. 3, PP. 353-363.

111- Bouffard-Bouchard, T.; Parent, S. & Larivee, S. (1991): "Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High School Age Children', International Journal of Behavioral Development, Vol.14, No.2, PP.153-164.

112- Branch, L. & Lichtenberg, J. (1987): "Self-Efficacy and Career Choice", Paper Presented at The Annual Convention of The American Psychological Association (95th, New York ,NY, Aug 28-Sep 1).

113- Brock, S. (1997): "Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in childhood: A review of the literature", Paper Presented at the Annual meeting of the National Association of School Psychologists (Anaheim, CA, April 2-5).

114- Brown, B. (1999): "Self-Efficacy Beliefs and Career Development", Eric No. Ed429187.

115- Brownell, M. & Pajares, F. (1996): "The Influence of Teachers, Efficacy Beliefs on Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems: A Path Analysis", Research Bulletin, Vol. 27, No. 3&4.

116- Brownell, M. (1997): "Coping with Stress in The Special Education Classroom: can Individual Teachers More Effectively Manage Stress?, Eric No.: Ed414659.

117- Bruton, L. (2001): "Factors Associated with Special Education Teachers' Intent to Stay in Teaching: The Testing of a Causal Model", EDD Study, University of Houghton.

118- Buitelaar, J.; Gaag, R.; Barneveld, H. & Kuiper, M (1996): "Pindolol and methylphenidate in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder : Clinical Efficacy and Side-Effects", Journal of Child Psychological Psychiatry, Vol. 37, No. 5, PP. 587-595.

119- Bukatko, D., & Daehler, M. (1995): Child Development: A Thematic Approach., 2nd Ed., Boston, Houghton Mifflin Company.

120- Bussey, k. & Bandura, A. (1999): "Social Learning Theory of Gender Development Differentiation", Psychological Review, Vol. 106, No. 4, PP. 675-713.

121- Campos, D. (1996): Comparison of Special and General Education Teachers Opinions of Students with Learning Disabilities', Dissertation Abstract International-A, July 1997, Vol. 58, No. 1, P. 131.

122- Carbonell, C. (2003): "Attention Deficit Hyperactive Disorder: Alternative Treatment Plans for School age Children Diagnosed with ADHD", Eric No.: ED 481 550.

123- Center For Student Involvement &Leadership (2002):"Leadership Skills Inventory, On-line Available at: www2.mercer.edu/ CampusLife/Leadership /inventory main.htm.

124- Center of Mental Health Sirvices (1998): "Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children and adolescents", Available from: www.mentalheath. org /publications/allpubs/ CA-0008/ adhd.htm.

125- Chauhan, S. (1998): Advanced Educational Psychology, 6th Ed., New Delhi, Vikas Publishing House Pvt. Ltd.

126- Chemers, M.; Hu, L. & Garcia, B. (2001): "Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment", Journal of Educational Psychology , Vol. 93,No. 1 ,PP. 55-64.

127- Chester, M. & Beaudin, B. (1996): "Efficacy Beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools", American Educational Research Journal, Vol. 33, No. 1, PP. 233-257.

128- Clarizio, H. (1992): "Social Maladjustment and Emotional Disturbance: Problems and Positions II", Psychology in the Schools, Vol. 29, No. 4, PP. 331-341.

129- Coladarci, T. & Breton, W. (1997): "Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher", Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 4, PP. 230-239.

130- Coladarci, T. (1992): "Teachers, Sense of Efficacy and Commitment to Teaching", The Journal of Experimental Education, Vol. 60, No. 4, PP. 323-337.

131- Cooper, S. & Robinson, D. (1991): "The Relationship of Mathematics Self-Efficacy Beliefs to Mathematics Anxiety and Performance", Measurement and Evaluation in Counseling and Development, Vol. 24, No. 1, PP. 4-11.

132- Copeland, A. & Weissbrod, C. (1980): "Effects of modeling on Behavior Related to Hyperactivity", Journal of Educational Psychology, Vol. 72, No. 6, PP. 875-883.

133- Davis, G. (1983): Educational Psychology: Theory and Practice, Canada, Addison-Wisley Publishing Company.

134- Davis, G. (1983): Educational Psychology: Theory and Practice, Canada, Addison–Wesley publishing Com.

135- Davison, G. & Neale, J. (1994): Abnormal psychology, 6th Ed., New York Wiley & Sons, Inc.:

136- Davison, G. & Neale, J. (1998): Abnormal Psychology, 7th Ed., New York, Wiley & Sons, Inc.

137- Deemer, S. & Minke, K. (1999): "An Investigation of The Factor Structure of The Teacher Efficacy Scale", Journal of Educational Research, Vol. 93, No. 1, PP. 3-18.

138- Demaray, M. (1998): "Perceived social support by children with characteristics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Dissertation Abstract International, Vol. 59, No. 5, PP. 1455-56A.

139- Dembo, M. & Gibson, S. (1985): "Teachers' Sense of Efficacy: an Important Factor in School Improvement", The Elementary School Journal, Vol. 86, No. 2, PP. 173-184.

140- Department of Health and Human Services (2000): "Hyperactivity: history, name change & early treatment", Available from: www: kidsource.com/kidsource/content3/hyperactive/history.html.

141- Druckman, D.& Bjork, R. (1994): Learning, Remembering, Believing: Enhancing Human Performance, Washington, National Academy Press.

142- Dubay, T. (2001): "Impact of Verbal Persuasion Treatment on Teacher Education Students' Attitudes And Self-Efficacy for Computer Technology",Dissertation Abstract International-A, Nov., Vol. 62, No. 5, P.1799.

143- Duncan, M. (1999): "Professional Standards for Special Education teachers", Dissertation Abstract International-A, March 1999, Vol. 59, No. 9, P. 3401.

144- Ehrenberg, M.,; Cox, D. & Koopman, R. (1991): "The Relationship between Self-Efficacy and Depression in Adolescents", Adolescence, Vol. 26, No. 102, PP. 361-374.

145- ElHessen, S. (2001): "Self-Efficacy and Career Choice among Students with Physical Disabilities in Post secondary Education", Paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14).

146- Elliott, S. (2001): "The Relationship between Teacher Efficacy and Principal Leadership Behaviors and Teacher Background Variables in Elementary Schools", Dissertation Abstract International-A, Jan 2001, Vol. 61, No. 7, P. 2532.

147- Emmer, E. & Hickman, J. (1991): "Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline", Educational & Psychological Measurement, Vol. 51, No. 3, PP. 755-765.

148- Enderlin-Lampe, S. (1997): "Shared Decision Making in Schools: Effect on Teacher Efficacy", Education, Vol. 118, No. 1, PP. 150-157.

149- Enochs, L.; Scharmann, L. & Riggs, I. (1995): "The Relationship of Pupil Control to Preservice Elementary Science Teacher Self-Efficacy and Outcome Expectancy", Science Education, Vol. 79, No. 1, PP. 63-75.

150- Evans, L. & Bradley-Johnson, S. (1988): "A Review of Recently Developed Measures of Adaptive Behavior, Psychology in the Schools, Vol. 25, No. 3, PP. 276-287.

151- Faas, L. (1980): Children with Learning Problems, Boston, Houghton Mifflin com.

152- Fields, B. (1995): "Teacher Resistance: A Barrier to Special & Remedial Education Support Services", Australian Journal of Remedial Education, Vol. 27, No. 2, PP. 13-17.

153- Frederick, B. & Olmi, D. (1994): "Children with Attention–Deficit/Disorder: A Review of the Literature on Social Skills Deficits", Psychology in the Schools, Vol. 31, No. 4, PP. 288-96.

154- Frey, A. (2000): "The Effects of Teacher Efficacy, Child SES, and Child Ethnicity on Educational Placement Recommendations for Children with Behavioral or Emotional Disorders", Dissertation Abstract International-A, Aug, Vol. 61, No. 2, P.768.

155- Garey, J. (1997): "Training Parents to Arrange and Monitor Peer Social Activities for Children with Attention Deficit HyperactivityDisorder",Dissertation Abstract International-A, Vol. 57, No. 7, P. 2852.

156- Gehrke, N. (1991): "Developing Teachers' Leadership Skills", Eric No.: Ed330691.

157- Gerstan, R.; Chard, D. & Baker, S. (2000): "Factors Enhancing Sustained Use of Research-Based Instructional Practices", Journal of Learning Disabilities, Vol. 33, No.5, PP. 445-457.

158- Gibson, S. & Dembo, M. (1984): "Teacher Efficacy: A Construct Validation", Journal of Educational Psychology, Vol.76, No.4, PP. 569-582.

159- Gist, M. & Mitchell, T. (1992): "Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability", Academy of Management Review, Vol. 17, No. 2, PP. 183-211.

160- Gist, M. (1987): "Self-Efficacy: Implications for Organizational Behavior and Human Resource Management", Academy of Management Review, Vol. 12, No. 3, PP. 472-485.

161- Goddard, R. & Goddard, Y. (2001): "A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools", Teaching and Teacher Education, Vol. 17, No. 7, PP. 807-818.

162- Goddard, R. (2001): "Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement", Journal of Educational Psychology, Vol. 93, No. 3, PP. 467-476.

163- Goddard, R. (2002a): "Collective Efficacy and School Organization: A Multilevel Analysis of Teacher Influence in Schools", Theory and Research in Educational Administration, Vol. 1, PP. 169-184.

164- Goddard, R. (2002B):" A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: the Development of a Short Form", Educational and Psychological Measurement; Vol. 62, No. 1, PP. 97-110.

165- Goddard, R.; Hoy, W. & Hoy, A. (2000):" Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement", American Educational Research Journal, Vol. 37, No. 2, PP. 479-507.

166- Gold, V. (1999):"Teacher Efficacy and Rural Community Transition for Adolescents with Disabilities", Eric No.: ED429782.

167- Gomez, R. &Condon, M. (1999): "Central Auditory Processing Ability in Children with ADHD with and without Learning Disabilities", Journal of Learning Disabilities, Vol. 32, No. 2, PP. 150-158.

168- Gordon, C.; Lim, L.; McKinnon, D. & Nkala, F.(1998): "Learning Approach, Control Orientation and Self-Efficacy of Beginning Teacher Education Students", Asia-Pacific Journal of Teacher Education &Development, Vol. 1, No. 1, PP. 53-63.

169- Gorrell, J. & Capron, E. (1987): "Effects of Cognitive Modeling and Task-Oriented Attributions on Prospective Teachers, Self-Efficacy", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (95th,New York, NY, Aug 28-September1).

170- Guskey, T. & Passaro, P. (1994): "Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions", American Educational Research Journal, Vol. 31, No. 3, PP. 627-643.

171- Guteng, S. (1998): "Professional Concerns of Beginning Special Education Teachers of Deaf and Hard-of-Hearing Students', Dissertation Abstract International-A, Nov., Vol. 59, No. 5, P. 1525.

172- Hackett, G. (1985): "Role of Mathematics Self-Efficacy in the Choice of Math-Related Majors of College Women and Men: A path Analysis", Journal of Counseling Psychology, Vol. 32,No. 1, PP. 47-56.

173- Hagen, K.; Gutkin, T.; Wilson, C. & Oats, R. (1998): "Using Vicarious Experience and Verbal Persuasion to Enhance Self-Efficacy in Pre-Service Teachers: "Priming the Pump" for Consultation", School Psychology Quarterly, Vol. 13, No. 2, PP. 169-178.

174- Halgin, R. & Whitbourne, S. (1997): Abnormal psychology, Chicago, Times Mirror Higher Education Group, Inc.

175- Harris, A. & Muijs. D. (2002): "Teacher Leadership: Principles and Practice", Institute of Education, University of Warwick, On-line Available at: www.gtce.org.uk/pdfs/teacher%20leadership.pdf.

176- Hassett, J. & White, K. (1989): Psychology in perspective, 6th Ed., New York, Harper & Row, Publishers, Inc.
177- Henderson, P.; Jones, M. & Self, E. (1998): "Collective Efficacy in Urban Schools: Linking Home, School and Community Resources", Paper Presented at the Annual Meeting of The American Association of Colleges for Teacher Education (New Orleans, LA,Feb25-28).
178- Henson, R. (2001): "Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas", Paper Presented at the Annual Meeting of The Educational Research Exchange (College Station, TX, January 26).
179- Henson, R.; Kogan, L. & Vacha-Haase, T. (2001): "Reliability Generalization study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments", Educational & Psychological Measurement, Vol. 61, No. 31, PP. 404 – 420.
180- Herman, P. (2001): "Teacher Experience and Teacher Efficacy: Relations to Student Motivation and Achievement", Dissertation Abstract International-A, Jan2001, Vol. 61, No. 7, P. 2592.
181- Hoghughi, M. (1992): Assessing Child and Adolescent Disorders a Practice Manual, London, Sage Publications, Inc.
182- Holderniss, S. (1997): "Parenting Perspectives on Family Adaptation to ADHD: Effects of Family Style, Coping, and Stress on Child Outcomes Five Years later", Available from: www.mb.net. Mb.ca/enable/ldamb/whatadd.html.
183- House, A. (2000): "ADHD–history, 247 Characteristics", Available from: lilt.ilstu.edu/a/ehouse/247/adhd1.htm.
184- Houston, J.; Hammen, C.; Padilla, A. & Bee, H. (1989): Invitation to Psychology, 3rd Ed., San Diego, Harcourt Brace Javanovich, Inc.
185- Huffman, K.; Verhoy, M. &Williams, B.(1987): Psychology in Action, New York, John Wiley & Sons, Inc.
186- Ingman, A. (1998): "Lateral Assessment of Visual Attention in Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Dissertation Abstract International-A, Vol. 59, No. 5, P. 1458.
187- Institute for Cognitive & Behavioral Psychology (1998): "Plain Talk about Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Available from: www. work family. org/ adhd. htm.
188- James, S. & Nims, D. (1996): "A Catalogy of Psychiatric Medications used in the Treatment of Child and Adolescent Mental Disorders", The School Counselor, Vol. 43, No. 4, PP. 299-306.
189- Jex, S.; Bliese, P.; Buzzell, S. & Primeau, J. (2001): "The Impact of Self-Efficacy on Stressor-Strain Relations: Copying Style As An Explanatory Mechanism", Journal of Applied Psychology, Vol. 86, No. 3, PP. 401-409.

190- Jones, R.; Dent, L.; Jenkins, K.; Cronin, C.; House, L.; & Jenkins, K. (2003): "Assessing Performance And Self Efficacy of Students Teachers", Papers From a Symposium at the Annual Meeting of the Midsuoth Educational Research Association (Biloxi, Ms, 5-7 November)

191- Juvonen, J. & Bear, G. (1992): "Social Adjustment of Children with and without Learning Disabilities in Integrated Classrooms", Journal of Educational Psychology, Vol. 84, No. 3, PP.322-330.

192- Kapalka,G.(2002):"Reducing ADHD Children, Management Problems in Out-of-Home Settings", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (110th, Chicago, IL, 22-25 August).

193- Kauffman, J. (1985): Characteristics of Children's Behavior Disorders, 3rd Ed., Columbus, Charles E. Merrill Publishing Com.

194- Kirk, S. & Gallagher, J. & Anastasiow, N. (1993): Educating Exceptional Children, 7th Ed., Boston, Houghton Mifflin com.

195- Konza, D. & King, R. (1991): "The Special Education Teacher in a Regular School: A Victim of Policy? ", Australian Journal of Remedial Education, Vol. 23, No. 4, PP.7-11.

196- Kotkin, R. (1998) : The Irvine Paraprofessional Program: A Promising Practice for Serving Students with ADHD, Journal of Learning Disabilities, Vol. 31, No. 6, PP. 556-64.

197- Kottman, T.; Robert, R. & Baker, D. (1995): "Parental Perspectives on Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: How School Counselors can Help", The School Counselor, Vol. 43, No. 2. PP. 142-149.

198- Krisko, M. (2001): "Teacher Leadership: A Profile to Identify the Potential", Paper Presented at the Biennial Convocation of Kappa Delta Pi (43rd, Orlando, FL, 8-10 November).

199- Kutsick, K. & Jackson, L. (1988): "Enhancing Self-Efficacy in Minority Youth: A Group Technique", Psychology in the Schools, Vol. 25, PP. 183-186.

200- Labone, E. (2002): "The Role of Teacher Efficacy in the Development and Prevention of Teacher Burnout", Paper Presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Brisbane December 1-5.

201- Learning Disabilities Association of America (2000): "Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a guide for parents", Available from: www.kidsource.com/LDA/adhd.html.

202- Lee, T. (2001): "Investigating Confidence and Efficacy of Special Education Preservice Teachers in Traditional and Alternative Teacher Education Programs in Taiwan", Dissertation Abstract International-A, Jan2001, Vol. 61, No. 7, P. 2660.

203- Lerche, R. (1998): "Ford, Leadership Behaviors", On-line, Available at: www.ascd. org/pdi/1fordform.htm.

204- Lieherman, J. (2002): "Promoting Teacher Leadership in Urban Schools", Paper Presented at The Annual Meeting of The American Association of Colleges for Teacher Education (54th, New York, NY, 23-26 February)

205- Lin, H. & Gorrell, J. (1998): "Preservice Teachers' Efficacy Beliefs in Taiwan", Journal of Research and Development in Education, Vol. 32, No. 1, PP. 17-25.

206- Lin, S. (2001): "The Relationship Between Collective Efficacy and Task Interdependence, Dissertation Abstract International-A, Mar 2002,Vol. 62,No. 9, P. 2971.

207- Lord, B. & Miller, B.(2000):"Teacher Leadership: An Appealing and Inescapable Force in School Reform", Paper Presented at the Education Development Center (Newton, MA, 1 March).

208- Lowenbraun, S. (1990): "Leadership Training for Teacher Educators", Eric No. : Ed343337.

209- Mathes, M. & Bender, W. (1997): "The Effects of self-monitoring on children with Attention – Deficit/ Hyperactivity Disorder who are receiving pharmacological Interventions", Remedial and Special Education, Vol. 18, No. 2, PP. 121-128.

210- McAuliffe, G. (1992): "Assessing and Changing Career Decision-Making Self-Efficacy Expectations", Journal of Career Development, Vol. 19, No. 1, PP. 25-36.

211- McMaugh, A. (2001): "Assessing Social Adjustment among Children with Chronic Illness: The Utility of Social Self-Efficacy and Social Self-Concept in differentiating Student Outcomes", Paper Presented at the ADHD Conference, July 2-4, Brisbane.

212- Meents, C. (1989): "Attention Deficit Disorder: areview of literature", Psychology in The Schools, Vol. 26, No. 2, PP. 168-177.

213- Meere, J.; Shalev, R.; Borger, N. & Tsur, V.(1995): "Sustained Attention, activation and M.PH. in ADHD: a research note", Journal of Child Psychological Psychiatry, Vol. 36, No. 4, PP. 697-703.

214- Meese, R. (2001): Teaching Learners with Mild Disabilities: Integrating Research And Practice, 2nd Ed., USA, Wadsworth.

215- Mental Health foundation (2000): "All about ADHD", Available from: www.mentalhealth.org. uk/bkadhd. htm.

216- Merrell, K. & Wolfe, T.(1998): "The Relationship of Teacher-Rated Social Deficits and ADHD Characteristics Among Kindergarten- Age Ahildren", Psychology in The Schools, Vol. 35, No. 2, PP. 101-109.

217- Merrell, K. (1989): "Concurrent Relationships between two Behavioral Rating Scales for Teachers: An Examination of Self-Control, Social Competence, and School Behavioral Adjustment", Psychology in the Schools, Vol. 26, No. 3, PP. 267-271.

218- Milner, H. (2002): "A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-Efficacy and Persistence Through "Crisis" Situations: Theoretical and Practical Considerations", The High School Journal, Vol. 86, No. 1, PP. 28-35.

219- Milner, H.; Husband, T., & Jackson, M. (2002): "Voices of Persistence and Self-Efficacy: African American Graduate Students and Professors Who Affirm Them", Journal of Critical Inquiry Into Curriculum and Instruction, Vol. 4, No. 1, PP. 33-39.

220- Mollar, G.; Childs-Bowen, D. & Scrivner, J. (2001): "Teachers of the Year Speak Out: Tapping Into Teacher Leadership, A Serve Special Report, On-line Available at: www.serve.org/publications/srtoy.pdf.

221- Mortimore, P.; Davies, J.; Varlaam, A. & West, A. (1983): Behaviour Problems in Schools, London, Groom Helm.

222- Mulholland, J. & Wallace, J. (2001): "Teacher Induction and Elementary Science Teaching: Enhancing Self-Efficacy", Teaching and Teacher Education, Vol. 17, No. 2, PP. 243-261.

223- Murray, C. & Greenberg, M. (2001): "Relationships with Teachers and Bonds with School: Social Emotional Adjustment Correlates for Children with and without Disabilities", Psychology in the Schools, Vol. 38, No. 1,PP.25-41.

224- Napoli, V.; Kilbride, J. & Tebbs, D.(1982): Adjustment and Growth in a Changing World, Florida, West Publishing Company.

225- Nevid, J.; Rathus, S. & Greene, B. (1997): Abnormal Psychology in a Changing World, 3rd Ed., Uppersaddle River, Prentice-Hall, Inc.

226- O'Connor, R. & Korr, W. (1996): "A Model for School Social Work Facilitation of Teacher Self-Efficacy and Empowerment", Social Work in Education, Vol. 18, No.1, PP. 45-51.

227- Obiakor, F.; Algozzine, B. & Utley, C. (1995): "Demands and Challenges of Being an Educator with A Disability", Eric No.: Ed396489.

228- Oden,S.(1987): "The Development of Social Competence in Children", Eric No.:Ed281610.

229- Pajares, F. & Schunk, D. (2001): "Self - Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self- Concept, and School Achievement", Chapter In R. Riding & S. Rayner (Eds.), Perception, London, Ablex Publishing, PP. 239-266.

230- Pajares, F. (1997): "Current Directions in Self-Efficacy Research", In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds): Advances in Motivation and Achievement, Vol. 10, Greenwich, CT:JAI Press, PP.1-49.

231- Pajares, F. (2002): "Self-Efficacy Beliefs in Academic context: An Outline", On-line Available at: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html.

232- Pajares, F. (2003):"Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement In Writing: A Review of the Literature", Reading & Writing Quarterly, Vol. 19, No. 1, PP. 139-158.

233- Pajares, F., & Valiante, G. (1997): "Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing", Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 6, PP. 353-360.

234- Parent Resource Center (1999):"Attention Deficit (ADHD)", Available from: www.pmct.org/adhd.html.

235- Patton, J. & Townsend, B. (2001): "Teacher Education, Leadership, and Disciplinary Practices: Exploring Ethic, Power, and Prtvilege in the Education of Exceptional African American Learners", Teacher Education and Special Education, Vol. 24, No. 1, PP. 1-2.

236- Pervin, L. (1984): Personality: Theory and Research, 4th Ed., Canada, John Wiley & Sons, Inc.

237- Peterson, M. & Cooke, R. (1983): "Attitudinal and Contextual Variables Explaining Teachers' Leadership Behavior", Journal of Educational Psychology, Vol. 75, No. 1, PP. 50-62.

238- Podell, D. & Tournaki, N. (2001): "Can all Teachers Teach all Students?: Student Characteristics and Teacher Tolerance", Submitted Proposal, Division K, Section 4A: Classroom Teaching.

239- Prieto, L. & Altmaier, E. (1994): "The Relationship of Prior Training and Previous Teaching Experience to Self-Efficacy among Graduate Teaching Assistants", Research in Higher Education, Vol. 35, No. 4, PP. 481-497.

240- Ramey-Gassert, L.; Shroyer, M. & Staver, J. (1996): "A Qualitative Study of Factors Influencing Science Teaching Self-Efficacy of Elementary Level Teachers", Science Education, Vol. 80, No. 3, PP. 283-315.

241- Randhawa, B.; Beamer, J. & Lundberg, I. (1993): "Role of Mathematics Self-Efficacy in The Structural Model of Mathematics Achievement", Journal of Educational Psychology, Vol. 85, No. 1, PP. 41-48.

242- Reddy, L.; Braunstein, D.; Springer, C.; Bartik,C.; Hauch,Y.; Hall, T.; Benisz, B.; & Gioia, L. (2002): "Randomized Trial of Three Child/Parent Training Groups for ADHD Children", Paper Presented at the Annual Conference of the American Psychological Association (110th, Chicago, IL, 22-25 August).

243- Rehabilitation Center of Visual Impairment (2002): "To Pursuit the More Freedom of Mobility", On-line, Available at: www.lighthouse.or.jp/rehab_e.html.

244- Rich, Y.; Lev, S.& Fischer, S. (1996): "Extending the Concept and Assessment of Teacher Efficacy", Educational and Psychological Measurement, Vol. 56, No. 6, P. 1015-1025.

245- Richards, T.; Rosen, L. & Ramirez, C. (1999): "Psychological Functioning Differences Among College Students with Confirmed ADHD, ADHD by Self-Report Only, and without ADHD", Journal of College Students Development, Vol. 40, No. 3, PP. 299-304.

246- Ripley, S. (1997): "Collaboration Between General and Special Education Teachers", Eric No.: Ed409317.

247- Roberts, W. and Others (1995): "Assessing Students' and Teachers, Sense of the School as a Caring Community", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, 18-22 April).

248- Ronzitti, W. (1998): "The Relationship of Teacher Efficacy and Organizational Variables in Special Education Referrals among Inner-City Elementary Teachers", Dissertation Abstract International-A, March1998, Vol. 58, No. 9, P. 3474.

249- Ross, J.; Hogaboam-Gray, A. & Hannay, L. (2001):" Effects of Teacher Efficacy on Computer Skills and Computer Cognitions of Canadian Students in Grades K-3", Elementary School Journal, Vol. 102, No. 2, PP. 141-156.

250- Rovai, A. (2002): "Building Sense of Community at a Distance", International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol. 3, No.1, PP. 1-16.

251- Royal, M. & Rossi, R. (1997): "Schools as Communities", Eric No.: Ed405641.

252- Royal, M. & Rossi, R. (1999): "Predictors of Within-School Differences in Teachers' Sense of Community", Journal of Educational Research, Vol. 92, No. 5, PP. 259-266.

253- Santrock, J. (1995): Children, 4th Ed., Madison, Wm. C-Brown Communications, Inc.

254- Schaubroeck, J.; Lam, S., & Xie, J. (2000): "Collective Efficacy Versus Self-Efficacy in Coping Responses to Stressors and Control: A Cross-Cultural Study", Journal of Applied Psychology, Vol. 85, No. 4, PP. 512-525.

255- Schunk, D. & Hanson, A. (1985): "Peer Models Influence on Children's Self-Efficacy and Achievement", Journal of Educational Psychology, Vol. 77, No. 3, PP. 313-322.

256- Schunk, D. (1984): "Social Comparison as a Vicarious Source of Self-Efficacy Information", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (68th, New Orleans, LA, April 23-27).

257- Schunk, D. (1987): "Self-Efficacy and Cognitive Achievement", Paper Presented at The Annual Meeting of the American Psychological Association (New York, NY, Aug 28-Sep1).

258- Sdorow, L. (1998): Psychology, 4th Ed., New York , McGraw-Hill, Inc.

259- Shaughnessy, M.(2004): "An Interview With Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy", Educational Psychology Review, Vol. 16, No. 2, PP. 153- 176 .

260- Short, P. (1994): "Defining Teacher Empowerment", Education, Vol. 114, No. 4, PP. 488-492.

261- Silver, L (1990): "Attention Deficit-Hyperactivity Disorder", Is it a Learning Disability or a Related Disorder?, Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 7, PP. 394-397.

262- Slavin, R. (1997): Educational Psychology: Theory and Practice, 5th Ed., Boston, Allyn & Bacon.

263- Smalley, S.; Kustanovich, V.; Minassian, L.; Stone, J.; Ogdie, M.; Mcgough, J.; Mccracken, J.; Macphie, I.; Francks, C.; Fisher, S.; Cantor, R.; Monaco, A.; and Nelson, S.(2002): "Genetic Linkage of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder on Chromosome 16p13, In a Region Implicated in Autism", Am. J. Hum. Genet., Vol. 71, No. 1 , PP. 959–963.

264- Smith III, J. (1996): "Efficacy and Teaching Mathematics by Telling: A Challenge for Reform", Mathematics Education, Vol. 27, No. 4, PP. 387-401.

265- Soodak, L. & Podell, D. (1993): "Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral", Journal of Special Education, Vol. 27, No. 1, PP. 66-81.

266- Soodak, L. & Podell, D. (1996):" Teacher Efficacy: Toward the Understanding of a Multi-Faceted Construct", Teaching and Teacher Education, Vol. 12, No. 4, PP. 401-411.

267- Spaulding, C. (1995): "Teachers' Psychological Presence on Students' Writing-Task Engagement", Journal of Educational Research, Vol. 88, No. 4, PP. 210-219.

268- Sroufe, L.; Cooper, R.; DeHart, G. & Marshal, M. (1996): Child Development: Its Nature and Course, 3rd Ed., New York, McGraw-Hill, Inc.

269- Stanley, M. & Maddux, J. (1985): "Self-Efficacy Expectancy and Depression :An Investigation of Causal Relationships", Paper Presented at The Annual Convention of the Southwestern Psychological Association (31st,Austin, Tx, April 18-20).

270- Stanovic, P. (1994): "Teachers, Sense of Efficacy, Beliefs about Practice, Teaching Behaviors as Predictors of Effective Inclusion Exceptional and At-Risk Pupils", Dissertation Abstract International-A, Jan, Vol. 56, No. 7, P. 2639.

271- Stein, M.; Szumowski, E.; Blondes, T. & Roizen, N. (1995): "Adaptive skills dysfunction in ADD and ADHD children", Journal of Child, Psychological Psychiatry, Vol. 36, No. 4, PP. 663-670

272- Stern, C., et al. (1996): "Quantative Analysis of Graphomotor Output in Children with Attentional Disorders", Paper Presented at The Annual Convention of the American psychological Association (104th, Toronto, Ontario, Canada, August).

273- Stevenson, J.; Pennington, B.; Gilger., J; Defries, J. & Gillis, J. (1993): "Hyperactivity and Spelling Disability: Testing for Shared Genetic Aetiology", Journal of Child Psychological Psychiatry, Vol. 34, No. 7, PP. 1137-1152

274- Stewart, M. & Gath, A. (1978): Psychological Disorders of Children, Baltimore, The Williams& Willkins Com.

275- Tam, S. (1996): "Self-Efficacy as a Predictor of Computer Skills Learning Outcomes of Individuals with Physical Disabilities", The Journal of Psychology, Vol. 130, No. 1, PP. 51-58.

276- Torres, J. & Solberg, V. (2001): "Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student persistence and Health", Journal of Vocational Behavior, Vol. 59, No. 1, PP. 53-63.

277- Trentham, L.; Silvern, S. & Brogdon, R.(1985): "Teacher Efficacy and Teacher Competency Ratings", Psychology in the Schools, Vol. 22, No. 3 PP. 343-352.

278- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2002): "The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 2).

279- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001): "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct, Teaching and Teacher Education, Vol. 17, PP. 783-805.

280- Tschannen-Moran, M.; Hoy, A. & Hoy, W. (1998): "Teacher Efficacy: its Meaning and Measure", Review of Educational Research, Vol. 68, No. 2, PP. 202-248.

281- Turner, R. (1992): "Parenting the child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Available from: www.ldanatl.org articles/adhd/parenting.html.

282- Turnock, P.; Rosen, L. & Kaminski, P. (1998): "Differences in Academic Coping Ctrategies of College Students who self–Report High and Low Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Journal of College Student Development, Vol. 39, No. 5, PP. 484-493.

283- Valiante, G. & Pajares, F. (1999): "The Inviting/ Disinviting Index: Instrument Validation and Relation to Motivation and Achievement", Journal of Invitational Theory and Practice, Vol. 6, PP. 28-47.

284- Van Eldik, T. (1994): "Behavior Problems with Deaf Dutch Boys", American Annals of The Deaf, Vol. 139, No. 4, PP. 394-399.

285- Vandell, D. & Hembree, S. (1994): "Peer Social Status and Friendship: Independent Contributors to Children's Social And Academic Adjustment", Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 40, No. 4, PP. 461-477.

286- Viro, M. (1998): "Self-Efficacy as Described in Bandura's Social Learning Theory Among Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Dissertation Abstract International-A, Vol.58, No.9, P. 3420.

287- Volpe, R.; Dupaul, G.; Loney, J. & Salisbury, H. (1999): "Alternative Selection Criteria for Identifying Children with ADHD: Observed Behavior and Self-Reported Internalizing Symptoms", Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Vol. 7, No. 2, PP. 103-109.

288- Waddell, K. (1981): "Hyperactivity as a Personality Disorder", Paper Presented at The Annual Meeting of The American Psychological Association (89th, Los Angeles, CA, August).

289- Wang, L. & Ertmer, P. (2003): "Impact of Vicarious Learning Experiences And Goal Setting on Preservice Teachers, Self-Efficacy For Technology Integration", Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, Il, 21-25 April).

290- Weiss, W. (2001): "Special Education Teacher Retention: An Examination of Teachers' Perceptions of Administrative Support and Intent to Stay in Teaching", Dissertation Abstract International-A, Vol. 62, No.1, P.48.

291- Weiten, W. (1998): Psychology: Themes And Variations, 4th Ed., California, Brooks/ Cole Publishing Company.

292- Wilson, M. (2002): "A Comparison of Teacher Efficacy Ratings Among Prospective Teachers from Programs for Elementary, Special Education and Dual Certification", Dissertation Abstract International-A Aug, Vol. 63, No. 2, P.564.

293- Wong, B. (1997): "Clearing Hurdles in Teacher Adoption and Sustained Use of Research-Based Instruction", Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, No. 5, PP.482-485 .

294- Wood, R. & Bandura, A. (1989): "Social Cognitive Theory of Organizational Management", Academy of Management Review, Vol. 14, No. 3, PP. 361-384.

295- Woolfolk, A. (1995): Educational Psychology, 6th Ed., Boston, Allyn & Bacon.

296- Yost, R. (2002): "I Think I Can: Mentoring as a Means of Enhancing Teacher Efficacy", Clearing House, Vol. 75, No. 4, PP. 195-197.

297- Zimmerman, B.; Bandura, A. & Mortinez-Pons, M. (1992): "Self-Motivation for Academic Attainment: the Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting", American Educational Research Journal, Vol. 29, No. 3, PP. 663-676.

298- Zinn, L. (1997): "Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, Il, 24-28 March).

فهرس المحتويات